

Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland

Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen?

Dissertation
zum Erwerb des Grades eines Dr. phil. im FB 2
(Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport- und
Bewegungswissenschaften)

UNIVERSITÄT – GESAMTHOCHSCHULE – ESSEN

Vorgelegt von: Sabine Skubsch
geboren in Baden-Baden

Datum der Disputation: 15. Dezember 2000

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Renate Nestvogel

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Maria Dietzel-Papakyriakou

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Theoretischer Bezugsrahmen	10
1.1. Die Auseinandersetzung um Kulturuniversalismus und -relativismus	10
1.1.1. Kulturuniversalismus	11
1.1.2. Kulturrelativismus	13
1.1.3. Das Dilemma von Kulturuniversalismus und -relativismus	16
1.1.4. Rezeption des Nationalismus in der sozialistischen Theorie	18
1.1.5. Theorie der nationalen Befreiung: Frantz Fanon	19
1.2. Von der Kolonialerziehung bis zur interkulturellen Pädagogik	22
1.2.1. Die historischen Wurzeln universaler „interkultureller Erziehungskonzepte“	22
1.2.2. Der monokulturelle Mythos	23
1.2.3. Integrationstheorien und Defizitthese	25
1.2.4. Kulturkonfliktthese	27
1.2.5. Exkurs: Multikulturalismus	29
1.2.6. Wahrnehmung des Selbsthilfepotenzials von Einwanderern	31
1.2.7. Interkulturelles Lernen	33
1.2.8. Interkulturelle Pädagogik und kurdische Minderheit	36
1.3. Der Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität	40
1.3.1. Gibt es objektive Kriterien zur Unterscheidung von Ethnien?	40
1.3.2. Dekonstruktion der Kategorie Ethnizität	41
1.3.3. Kritik an der Ethnisierung sozialer Konflikte: Dittrich / Radtke	43
1.3.4. Kritik am Entweder-Oder-Denken: Tove Skutnabb-Kangas	44
1.3.5. Ethnische Konflikte als Resultat der Moderne: Wilhelm Heitmeyer	44
1.3.6. Wann benutzt wer warum die Kategorie Ethnizität? Franz Hamburger	45
1.3.7. Minderheitenrechte als Lösung?	46
1.4. Rezeption kurdischer Migranten und Migrantinnen in den Sozialwissenschaften	49
1.4.1. Die Konfliktimportthese: Thomas Brieden	49
1.4.2. Verweigerung der politischen Anerkennung durch den deutschen Staat: Claus Leggewie	54
1.4.3. Differenzierungsthese: Svenja Falk	55
2. Historisch-politischer Hintergrund	57
2.1. Der türkisch-kurdische Konflikt	57
2.1.1. Probleme der kurdologischen Forschung	57
2.1.2. Versionen der kurdischen Geschichte	59
2.1.3. Die Verträge von Sèvres und Lausanne	62
2.1.4. Kemalistische Reformen	64
2.1.5. Der türkische Staatsbürgerbegriff	67
2.1.6. Kurdische Aufstände	68
2.1.7. „Interne Kolonie“ - Status der kurdischen Gebiete	70
Übersicht: Der türkisch-kurdische Konflikt	74
2.2. Die deutsche Türkeipolitik	75
2.2.1. Die „christliche Außenpolitik“ gegenüber dem Osmanischen Reich	75
2.2.2. Das deutsche Expansionsinteresse im 19. Jahrhundert	76
2.2.3. Deutsch-türkische Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg	78
2.2.4. Deutsch-türkische Beziehungen während des Nationalsozialismus	79
2.2.5. Integration der Türkei ins westliche Bündnissystem	81
2.2.6. Die Bundesrepublik übernimmt die Führungsrolle der westlichen Türkeipolitik	82
2.2.7. Die Bedeutung der Türkei für die außenpolitischen Interessen der Bundesrepublik Deutschland	85

3.	Das Bildungswesen der Türkei aus kurdischer Perspektive	89
3.1.	Kemalismus und Bildung	89
3.2.	Assimilation - Ziel der Bildungspolitik im „Osten“	91
3.3.	Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	96
3.4.	Vernachlässigung des Bildungswesens in den kurdischen Provinzen	97
3.5.	Erziehung zur Selbstverachtung	100
3.6.	Auswirkungen des Krieges auf das Bildungswesen	102
3.7.	Perspektiven für ein zukünftiges Bildungswesen	103
4.	Kurdische Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik	105
4.1.	Gründe für die Migration	105
4.2.	Die kurdische Gesellschaft im Transnationalen Sozialen Raum	107
4.3.	Demographische Aspekte	110
4.4.	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen türkischen und kurdischen Migrantinnen und Migranten	111
4.5.	Zusammenleben der türkischen und kurdischen Bevölkerung	114
4.6.	Wer ist Kurde? Aspekte der Konstruktion kurdischer Identität im Einwanderungsland	115
4.6.1.	Untersuchung der Bedeutung ethnischer Identität für kurdische Migranten: Birgit Ammann	116
4.6.2.	„Ländliche Idylle“ und „Jahrhunderte lange Unterdrückung“ – Rekonstruktion eines kollektiven Gruppendächtnisses	118
4.6.3.	Kultur und Tradition als Antwort auf Diskriminierung: Şengül Şenol	119
4.6.4.	Kurden zwischen Diskriminierung und Assimilation: İlhan Kizilhan	121
4.7.	Differenzierungen unter kurdischen Migrantinnen und Migranten	122
4.7.1.	Überblick	122
4.7.2.1.	Allgemeine soziale Situation der kurdischen Bevölkerung in der Bundesrepublik	123
4.7.2.2.	Kurdische Frauen	124
4.7.2.3.	Kurdische Flüchtlinge	126
4.7.3.	Politische Differenzierungen	128
4.8.	Kurdische Medien	132
4.8.1.	Kurdische Zeitungen und Zeitschriften	133
4.8.2.	Kurdische Radiosendungen	133
4.8.3.	Kurdisches Fernsehen	134
4.8.4.	Kurdische Migrationsliteratur	136
5.	Institutionelle Diskriminierung der kurdischen Minderheit	140
5.1.	Türkische Konsulate und deutsche Behörden	140
5.2.	Soziale Dienste	143
6.	Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch	150
6.1.	Exkurs: Anmerkungen zur Sprachenpolitik	152
6.2.	Aspekte der kurdischen Sprache	160
6.2.1.	Sprachwissenschaftliche Aspekte	160
6.2.2.	Historische Aspekte	162
6.2.3.	Individuelle Aspekte	164
6.2.4.	Was ist Muttersprache?	166
6.2.5.	Kompetenz und Funktion	167
6.2.6.	Probleme der Verschriftung und Normativierung	168
6.2.7.	Institutionelle Aspekte	170
6.2.8.	Hat die kurdische Sprache eine Zukunft?	171
6.3.	Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese - Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts	172

6.4.1.	Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in der Bundesrepublik	185
6.4.2.	Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen	186
6.4.3.	Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Niedersachsen	192
6.4.4.	Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Hamburg	194
6.4.5.	Kein muttersprachlicher Unterricht - das „Modell“ Baden-Württemberg	195
6.4.6.	Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch	198
7.	Exkurs: Islamischer Religionsunterricht aus der Perspektive nicht-türkischer Ethnien und religiöser Minderheiten in der Türkei	200
7.1.	Religiöse Minderheiten in der Türkei	200
7.2.	Die türkisch-islamische Synthese	205
7.3.	Die Diskussion über den islamischen Religionsunterricht in Deutschland	208
8.	Schlussfolgerungen und Perspektiven	213
8.1.	Politische und gesellschaftliche Konsequenzen	213
8.2.	Konsequenzen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik	215
	Literaturverzeichnis	222

Einleitung

Die kurdische Frage rückte in den 90er Jahren durch den zweiten Golfkrieg, den Krieg zwischen der kurdischen Widerstandsbewegung und dem türkischen Militär in der Türkei sowie durch die vehementen Proteste von Angehörigen der kurdischen Minderheit in der Bundesrepublik in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses. Während andere Wissenschaftszweige darauf reagiert haben, ließ die pädagogische Forschung, obwohl über hunderttausend kurdische Kinder und Jugendliche bundesdeutsche Schulen, Kindergärten und Einrichtungen der freien Jugendarbeit besuchen, das Thema bisher weitgehend unberührt. Diese Arbeit geht der Frage nach, wie das deutsche Bildungswesen mit Schülerinnen und Schülern kurdischer Herkunft¹ verfährt.

Wie wirkt sich die Tatsache, dass kurdische Einwanderer und Einwanderinnen im Unterschied zu vergleichbar großen Migrantengruppen nicht über die institutionalisierte Lobby eines Herkunftsstaates verfügen, auf das Bildungswesen aus? Welchen Einfluss hat die türkische Staatsideologie - explizit oder implizit - auf das deutsche Bildungswesen? Wie gehen die Wertungen des öffentlichen Diskurses über kurdische Migrantinnen und Migranten in die pädagogische Praxis ein?

Die Reflexion dessen, wie das deutsche Bildungswesen mit einer Minderheitengruppe umgeht, ist von allgemeinem pädagogischen Interesse,

- insbesondere um Benachteiligungen und Diskriminierungen aufzuspüren,
- um sich im Umkehrschluss die Homogenisierungs- und Ausgrenzungsstrategien zur Herausbildung einer deutschen Identität zu vergegenwärtigen,
- um Aspekte für eine Schule zu finden, die sich den Schülerinnen und Schülern der Mehrheit und der Minderheit öffnet im Sinne einer interkulturellen Erziehung für alle Kinder.²

Die Arbeit vertritt einen konfliktorientierten Ansatz interkultureller Pädagogik und politischer Bildung. Das bedeutet, dass sie auch den sozio-ökonomischen und politischen Hintergründen von Kurdinnen und Kurden betreffende Fragen nachgeht. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei dem türkisch-kurdischen Konflikt in der Türkei, bei den Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit kurdischen Demonstrationen in der Bundesrepublik sowie der grundsätzlichen Frage des Umgangs mit Minderheiten in erster Linie um ein Problem handelt, das politisch zu lösen wäre. Die Pädagogik kann nicht zum Ausfallbürgen für Verweigerung politischer Lösungen werden. Umgekehrt gehen aber politische Interpretationen der kurdischen Frage und gesellschaftliche Diskurse über Kurdinnen und Kurden in die pädagogische Theorie und Praxis ein. Um dem auf die Spur zu kommen, ist ein interdisziplinärer Ansatz notwendig, der übergeordnete Zusammenhänge mit einbezieht. Es ist notwendig, auf den historisch-politischen Hintergrund der kurdischen Frage, wie sie sich in der Türkei stellt, einzugehen, sowie die Interessen zu hinterfragen, die den Entscheidungen der deutschen Politik in Bezug auf die kurdische Frage zugrunde liegen.

¹ In dieser Arbeit interessieren nur die aus der Türkei kommenden kurdischen Migranten. Kurden und Kurdinnen aus anderen Staaten leben nur in vergleichsweise geringer Zahl in der Bundesrepublik. Je nach Herkunftsstaat unterscheidet sich die soziale und rechtliche Situation erheblich voneinander. Auch die Beziehungen, die die Bundesrepublik zu den verschiedenen Staaten pflegt, in denen Kurden leben, sind äußerst unterschiedlich. Zur Eingrenzung des Themas ist es deshalb notwendig und sinnvoll, sich auf den Aspekt der Kurden aus der Türkei zu beschränken.

² Vergl. Krüger-Potratz (1989, S. 236 f.) zur „Relevanz einer historisch-vergleichenden Minderheitenforschung“.

Im Einzelnen richtet sich das Erkenntnisinteresse auf folgende Fragestellungen:

- Wie interpretiert die sozialwissenschaftliche Forschung ethnische Gruppenbildung im Einwanderungsland Bundesrepublik im Allgemeinen und in Bezug auf die kurdischen Migranten im Besonderen?
- Welche Auswirkungen haben die in der Bundesrepublik angewendeten Konzeptionen für den Umgang mit Minderheiten auf kurdische Einwanderer und Einwanderinnen?
- Was sind die Ursachen und Hintergründe des türkisch-kurdischen Konflikts und welche Relevanz hat dieser Konflikt in der Migrationssituation?
- Welche politischen Interessen liegen der deutschen Türkeipolitik und ihrem Verhältnis zur kurdischen Frage zugrunde?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen kurdisch- und türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten aus der Türkei feststellen?
- Welche Schulerfahrungen haben in der Türkei aufgewachsene Kurdinnen und Kurden?
- Wie werden kurdische Migranten und Migrantinnen von deutschen Institutionen im Allgemeinen und von der Bildungsinstitution Schule im Besonderen behandelt?
- Inwieweit wird muttersprachlicher Unterricht in kurdischer Sprache realisiert?
- Welche unterschiedlichen bildungspolitischen Prämissen liegen den widersprüchlichen Konzepten bezüglich muttersprachlichem Unterricht in den verschiedenen Bundesländern zugrunde?
- Inwieweit trägt die Schule zur Entschärfung oder Verschärfung von Konflikten im Zusammenhang mit der kurdischen Frage bei?
- Welche gesellschaftlichen und pädagogischen Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen?
- Welche neuen Handlungsorientierungen sind aus den Erkenntnissen dieser Arbeit zu gewinnen?

Arbeitsthesen

In ihrem theoretischen Bezugsrahmen geht die Arbeit davon aus, dass weder ein kulturellrelativistisches noch kulturuniversalistisches Paradigma dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden kann. Es kann genauso wenig um den „Erhalt kurdischer Identität“ wie um die Assimilation von kurdischen Einwanderinnen und Einwanderern an die deutsche Mehrheitsgesellschaft gehen. Partikularistische Zugehörigkeiten und universalistische Ansprüche müssen als Teile einer nicht zum Stillstand kommenden Auseinandersetzung um Anerkennung begriffen werden. Deswegen wird diese Arbeit sicher jene enttäuschen, die sich die Begründung und Festschreibung einer „kurdischen Identität“ wünschen. Erst recht mag ich keinen Katalog erstellen, anhand dessen abgeprüft werden kann, ob Schüler und Schülerinnen türkischer oder kurdischer Herkunft sind. Ethnizität - wie im übrigen auch nationale Zugehörigkeit - ist keine statische naturgegebene Erscheinung, sondern ein Veränderungen unterliegendes historisch-soziales Konstrukt. Allerdings sind nicht nur kollektive Selbst- und Fremdzuschreibungen, sondern auch die vom Staat erhobenen universalistischen Ansprüche zu hinterfragen, da der Staat als historisches Konstrukt selber den Bezugspunkt partikularistischer Loyalitäten bildet. Erst durch die nationale Homogenisierung schafft der Nationalstaat die Einteilung in Mehrheit und Minderheit.

Das deutsche Bildungswesen beruht auf dem Mythos eines monokulturellen Deutschlands. Auch nach 40 Jahren Arbeitsmigration wird an das Erbe einer Schule angeknüpft, die auf Kinder ausgerichtet ist, die in Deutschland geboren und ausschließlich deutschsprachig aufgewachsen sind. Der interkulturellen Pädagogik ist es zwar gelungen, die monokulturelle Verfasstheit des Bildungswesen aufzuzeigen, aber eben nicht sie zu ändern. Gerade die Identifizierung kurdischer Kinder mit der Kulturideologie des Herkunftsstaates Türkei ist ein signifikantes Beispiel dafür, wie wenig universalistisch und interkulturell das deutsche Bildungswesen ist. Wie anhand kurdischer Migrantinnen und Migranten deutlich wird, sind Minderheiten nicht nur gegenüber

der Mehrheit benachteiligt, sondern verschiedene Minderheiten werden je nach politischer Interessenlage institutionell höchst unterschiedlich behandelt.

Minderheiten wurden in der deutschen Geschichte in der Regel immer dann zur Kenntnis genommen, wenn befürchtet wurde, dass sie zu einem Problem werden könnten. Auch die Wahrnehmung kurdischer Migrantinnen und Migranten steht in dieser Tradition. Von der bundesdeutschen Öffentlichkeit werden sie v.a. als Störfaktor empfunden. Vorherrschend ist die Sichtweise, ein Konflikt zwischen Kurden und Türken sei in die Bundesrepublik „importiert“ worden. Die kurdische Frage, wie sie sich in der Bundesrepublik stellt, ist aber kein Konfliktimport. Aus politisch-ideologischen Gründen verweigert die Politik die Anerkennung der Tatsache, dass die Bundesrepublik ein Einwanderungsland ist und zollt deswegen der offiziellen Kulturideologie der Herkunftsländer weit mehr Anerkennung als dem nationalen bzw. ethnischen Selbstverständnis der Zugewanderten. Aus außenpolitischen Machtinteressen nimmt die Bundesrepublik Rücksicht auf die Forderungen der offiziellen türkischen Politik. Demgegenüber hatte die deutsche Regierung nie Probleme, Maßnahmen zu treffen, die im Widerspruch zur offiziellen Politik des früheren Jugoslawiens standen, wie die frühzeitige Anerkennung kroatischer Institutionen zeigt. Im Gegensatz zu anderen Minderheiten, die in der deutschen Geschichte immer wieder für außenpolitische Interessen funktionalisiert wurden, steht die kurdische Minderheit deutschen politischen Interessen aber im Weg.

Trotz zahlreicher Gemeinsamkeiten zwischen türkischen und kurdischen Migranten aus der Türkei bezüglich der rechtlichen und sozialen Situation, gibt es erhebliche die Kurden diskriminierende Unterschiede im institutionellen Bereich. Einen herausragenden Aspekt dieser Diskriminierung stellt die mangelhafte Anerkennung und Förderung der kurdischen Sprache im Rahmen der Schule im Unterschied zu quantitativ vergleichbaren Migrantenminderheiten dar.

Die Möglichkeiten der Schule zur Lösung der Problematik, die v.a. auf der politischen Ebene angesiedelt ist, sind beschränkt. Würde aber - der politische Wille dazu vorausgesetzt - die ungleiche Anerkennung der verschiedenen Herkunftskulturen im schulischen Rahmen durch die gleichberechtigte Berücksichtigung der tatsächlich gesprochenen Familiensprachen und der ethnischen Selbstdefinitionen von Zuwanderern abgeschafft werden, so wäre ein wichtiger Schritt zur „Normalisierung“ und damit zur Entschärfung des Konflikts getan.

Darüber hinaus kann die Schule im Rahmen der interkulturellen Allgemeinbildung, die Hintergründe des Konflikts analysieren sowie von der Mehrheit verinnerlichte Kurdenbilder reflektieren und damit die Voraussetzungen für einen konstruktiven gesellschaftlichen Diskurs verbessern.

Stand der Forschung

Diese Arbeit wird zu einer Zeit geschrieben, in der es (noch) keine gesicherten bzw. anerkannten Erkenntnisse eines Fachbereichs Kurdologie gibt. Behrendt (1993, S. 7) schreibt, „dass es so etwas wie einen ‘gesicherten Stand der Wissenschaft’ in der Forschung über die kurdische Gesellschaft nicht gibt.“ In den westlichen Ländern finden sich nur einzelne Projekte wissenschaftlicher Forschung über die kurdische Gesellschaft oder Kurdistan. Die Staaten, in denen Kurden und Kurden leben, verhindern eine Forschung zu dem Thema. Anderen Staaten fehlt das Interesse an einem Fach „Kurdologie“, da es keinen Staat Kurdistan gibt (s.a. Meyer-Ingwersen 1994).

Es ist anzunehmen und auch schon auszumachen, dass sich dies in naher Zukunft ändert, da junge kurdische Intellektuelle die sozialen und politischen Entwicklungen in Kurdistan verstärkt reflektieren. Gleichzeitig wächst auch in Europa aufgrund der politischen Ereignisse das Interesse an der „kurdischen Frage“. Aber „gerade bei den jüngsten Konflikten um die ‘kurdische Frage’ in Deutschland und der Türkei wurde das große Defizit an Hintergrundinformationen und kompetenten, unabhängigen AnsprechpartnerInnen wieder deutlich. ... Bisher gibt es keine

unabhängige wissenschaftliche Einrichtung, die ein Forum in diesen Auseinandersetzungen bieten kann.“ (Kurdistan AG 1994, S. 11). Ansätze, dieses wissenschaftliche Informationsvakuum auszugleichen, sind auszumachen, so ist an der Universität Köln die Gründung eines An-Institutes Kurdische Studien in Vorbereitung.

In der umfangreichen pädagogischen Literatur, die sich mit der Arbeitsmigration beschäftigt, finden sich nur wenige Hinweise auf Kurden sowie die kurdische Kultur oder Sprache. Dabei wäre es in vielen Kontexten sinnvoll gewesen, kurdischenspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Im Zusammenhang mit der Kompensation sprachlicher Defizite von zugewanderten Kindern wurde beispielsweise oft auf die unterschiedliche Struktur der deutschen und der türkischen Sprache hingewiesen. Sprachwissenschaftler machten sich die Mühe, die türkische und deutsche Grammatik kontrastiv gegenüberzustellen, aber nur in Ausnahmefällen wurde überhaupt die Existenz einer kurdischen Sprache, so gut wie nie die vom Türkischen stark abweichende Struktur dieser Sprache erwähnt.

Auch als die ausländerpädagogische Literatur den Fokus auf die Sozialstruktur der ausländischen Familie bzw. auf den „Kulturkonflikt“ zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft lenkte, blieben kurdische Familien und Traditionen unberücksichtigt. Den meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entging die Tatsache, dass sich unter den Migranten aus der Türkei nicht nur Türken, sondern auch Angehörige anderer Ethnien befinden. In wohlmeinender Unkenntnis glaubten manche Pädagogen, den bei den ausländischen Kindern verorteten Kulturkonflikt durch Thematisierung der Herkunftskultur im Unterricht beikommen zu können. Folkloristische Projektionen, Harmonisierungen und Idealisierungen der Herkunftsländer und -kulturen sowie nationalstaatliche Zuschreibungen im Sinne der offiziellen Kulturpolitik der Herkunftsstaaten verbunden mit paternalistischen Hilfen hielten in der Schule Einzug. Kurdische Schüler und Eltern, die sich bis dato mit anderen Migranten gleich oder gleich ungleich behandelt gefühlt hatten, mussten sich beim Nachempfinden türkischer nationalistischer Feiertage im Klassenzimmer nun erst recht ausgeschlossen fühlen.

Auch die Veröffentlichungen türkischer Politologen, Soziologen und Pädagogen³, die sich im Zuge der Arbeitsmigration zu Wort meldeten, um der erlittenen Abwertung der eigenen Herkunft, Gesellschaft und Existenz durch die deutsche Gesellschaft etwas entgegen zu setzen, die rechtliche, politische und soziale Gleichbehandlung einzufordern oder den Beitrag der türkischen Arbeitsmigranten an der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands herauszustreichen, ignorieren im Allgemeinen die Kurden.

Auch außerhalb der Pädagogik ist die Forschung über die kurdische Minderheit in Deutschland wenig entwickelt. Nur wenige Arbeiten⁴ lassen sich über die Situation kurdischer Migranten und Migrantinnen in der Bundesrepublik finden.

Zusammenfassend ist festzustellen: Die Pädagogik hat sich mit der Gruppe der kurdischen Migranten bisher nur unzureichend befasst. Hier lässt sich übrigens eine historische Kontinuität feststellen. Eine Untersuchung von Marianne Krüger-Potratz (1989, S. 232) kommt zu dem Ergebnis, dass erziehungswissenschaftliche Literatur über die Geschichte von Minderheiten rar ist. Ganz offensichtlich stellt das umfassende Literaturangebot über türkische Einwanderer eher die Ausnahme dar.

Wissenschaftliche Beiträge, die die Wahrnehmung kurdischer Migrantinnen und Migranten durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft reflektieren, fehlen bisher. Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Minderheitenforschung, der dieses Defizit verringern will. Einstellungen gegenüber kurdischen Migranten werden mit dem Ziel hinter-

³ S. u. a. Akpınar 1989, Aktaş 1985, Arslan 1990, Göğercin 1987, Keskin 1979, Özcan 1989, Özkara 1990, Şen 1994.

⁴ Zur Situation kurdischer Migranten in der Bundesrepublik s. Şenol 1992, Kizilhan 1995, Meyer-Ingwersen 1995, Leggewie 1996, Brieden 1996, Falk 1998, Schmidt 1998, diess. 2000; zur Situation kurdischer Migranten in Frankreich: Bozarslan 1995.

fragt, zu differenzierteren Ansichten und größerer Sensibilität gegenüber dem kurdischen Klientel zu gelangen.

Wegen dem Mangel an grundlegender Forschung musste die Arbeit relativ breit angelegt werden. Sie gibt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einen ersten Überblick über kurdische Migranten in Deutschland.

Methoden

In methodischer Hinsicht handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirisch-theoretische Studie. Die Erkenntnisse wurden durch Literaturrecherche und jahrelange teilnehmende Beobachtung in kurdischen Vereinen, in der Kurdistansolidarität (Gewerkschaftsarbeit, Menschenrechtsdelegationen, Flüchtlingsarbeit, kurdischer Elternverein, kurdischer Lehrerverband) und als Pädagogin (Aufbau einer Hausaufgabenbetreuung für Kinder, die überwiegend aus der Türkei kommen, Begegnung mit kurdischen und türkischen Auszubildenden als Lehrerin in der beruflichen Bildung) gesammelt. Die Erkenntnisse wurden ergänzt durch gezielte Expertenbefragung kurdischer Politiker und Gewerkschafter, Vertreter kurdischer Elternvereine, deutscher und kurdischer Lehrer, deutscher, kurdischer und türkischer Sozialarbeiter sowie andere Personen, die sich professionell oder ehrenamtlich mit kurdischen Migranten befassen.

Zur Schreibweise

In dieser Arbeit finden sich Ausdrücke, Namen und geografische Bezeichnungen aus verschiedenen Sprachen. Ein „widerspruchsfreies und zufriedenstellendes Transkriptionssystem für alle zu erarbeiten“, hält auch Bruinessen (1989, S. 21) für „eine Aufgabe, die sich nicht lohnt.“ Gängige Namen und Bezeichnungen, die auch einem größeren Publikum bekannt sind, habe ich in ihrer eingedeutschten Schreibweise verwandt. Ansonsten habe ich kurdische Begriffe in kurdischer Schreibweise und türkische Ausdrücke in türkischer Schreibweise geschrieben. Nicht einfach war die Entscheidung bei der Wiedergabe von Namen. Wenn ein Autor unter einem eingedeutschten Namen veröffentlicht - also auf türkische oder kurdische Buchstaben verzichtet - habe ich dies übernommen, ansonsten habe ich die Namen in ihrer ursprünglichen Schreibweise wiedergegeben.

Bei der Wahl zwischen einer geschlechtsneutralen und der männlichen Schreibweise habe ich mich aus ganz pragmatischen Gründen für die männliche Schreibweise entschieden. Für eine nur in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen anerkannte geschlechtsneutrale Schreibweise wie die mit dem großen „I“ (SchülerInnen, LehrerInnen usw.) wollte ich mich nicht entscheiden. Die durchgängige Verwendung der weiblichen und männlichen Form, die sowohl Schreibkonventionen als auch einem frauenbewussten Standpunkt brücksichtigen würde, lässt sich aber m.E. aus stilistischen Gründen nicht immer durchhalten. Wenn kurdische *Schülerinnen* und *Schüler* von deutschen *Lehrerinnen* und *Lehrern* als *Türkinnen* und *Türken* und nicht als *Kurdinnen* und *Kurden* angesehen werden, dann ist das schon inhaltlich unbefriedigend genug. Eine solche Satzkonstruktion leidet aber unter ihrer Verständlichkeit. Deswegen habe ich mich in manchen Fällen auf die männliche Form beschränkt, davon ausgehend, dass darunter im Allgemeinen auch die Frauen verstanden werden.

Die Arbeit folgt den Regeln der neuen Rechtschreibung. Laut der *Sprachberatungsstelle der Dudenredaktion* hat die Rechtschreibreform die Frage des Zitierens in wissenschaftlichen Arbeiten nicht geregelt. Jede Autorin muss sich mit dieser Frage alleine plagen. Im schulischen Rahmen ist die Frage klar geregelt: Alle Texte, auch die, die von den Autoren und Autorinnen im Original nach der alten Rechtschreiberegung verfasst wurden, werden in den Schulbüchern

in die neue Rechtschreibung transformiert. Da nur philologische Gründe für eine Beibehaltung der alten Rechtschreibung in Zitaten sprechen würden und diese im Zusammenhang mit dieser Arbeit keine Rolle spielen, habe ich mich entschlossen wie in Schulbüchern auch die Zitate gemäß der neuen Rechtschreibung wiederzugeben.

Wie üblich an dieser Stelle möchte ich verschiedenen Leuten für die Hilfen beim Entstehen dieser Arbeit danken. Für die wissenschaftliche Begleitung danke ich Frau Prof. Dr. Renate Nestvogel. Ihre kritischen Fragen und Anmerkungen haben viel zur Qualität dieser Arbeit beigetragen. Mein Dank gilt auch dem leider so früh verstorbenen Herrn Dr. Johannes Meyer-Ingwersen, der mich mit seiner großen Fachkompetenz bezüglich die Kurden betreffender Fragen unterstützt hat.

Diese Arbeit verdankt ihr Entstehen auch einem jungen Kurden, der als die ersten Worte geschrieben wurden, schon einige Jahre tot war. Hüseyin Celebi wurde als Sohn einer türkischen Mutter und eines kurdischen Vaters in Hamburg geboren. Eloquent und begabt hätte ihm in der Bundesrepublik sicher eine glänzende Karriere offengestanden. Er zog es vor, sich in jungen Jahren der kurdischen Befreiungsbewegung anzuschließen. Zunächst widmete er sich der Öffentlichkeitsarbeit des Kurdistankomitees in Köln. Die inhaltlichen Schwerpunkte, die er bei der Darstellung der kurdischen Bewegung in der Öffentlichkeit setzte, und seine diskussionsfreudige Art haben mein Interesse an den Kurden bzw. dem kurdischen Befreiungskampf geweckt. Als Internationalist war er überzeugt, dass der kurdische Befreiungskampf nicht in erster Linie kurdisch nationalen Zielen dienen sollte, sondern Teil eines internationalen Kampfes um soziale Befreiung ist. In den wenigen Jahren, die er wirken konnte, stellte er zahlreiche Verbindungen zwischen kurdischen Organisationen und sozialen, sozialistischen, fortschrittlichen Gruppierungen in Deutschland und anderen Ländern her. Hüseyin Celebi war ein Kommunikationsgenie, ein offener Mensch, für den in einer Diskussion um die Politik seiner Organisation kein Thema ein Tabu darstellte, der keiner Frage auswich und dem die Propaganda, mit der er ja zeitweise beauftragt war, nie Selbstzweck war, sondern der stets die dahinter liegenden Ziele im Auge behielt. 1991 schloss er sich der Guerilla in Kurdistan an und wurde ein Jahr später getötet.

Ich möchte auch den vielen kurdischen Frauen und Männern, mit denen ich in den letzten zehn Jahren Gespräche und Diskussionen führen konnte, danken. Danken für ihre Geduld die Fragen von jemandem zu beantworten, der Einblick in ihre Einstellungen bekommen wollte. Stellvertretend für alle danke ich meinen Freunden und Nachbarn Fatma und Hüseyin Taze, die stets zur Hilfe bereit waren, sei es bei der Erörterung von Detailfragen, sei es bei Problemen der Übersetzung oder sei es bei der Diskussion neuester Entwicklungen.

Danken möchte ich auch Barbara Kunz-Bürgel für wertvolle Korrekturarbeiten. Zum Schluss gilt mein Dank meinem Lebensgefährten Rudolf Bürgel, der die Arbeit in so vielfältiger Weise unterstützt hat, dass ich es an dieser Stelle gar nicht aufzählen kann.

1. Theoretischer Bezugsrahmen

1.1. Die Auseinandersetzung um Kulturuniversalismus und -relativismus

Wiederholt wandten sich kurdische Migrantinnen und Migranten wie auch Angehörige anderer Minderheiten in der Bundesrepublik mit der Forderung nach Anerkennung ihrer ethnischen Identität an die Öffentlichkeit. Ende 1999 starteten verschiedene kurdische Organisationen eine Kampagne für die „Achtung und Anerkennung unserer Kultur, unserer Sprache und unserer nationalen Herkunft“ gemäß der „Charta der nationalen Minderheiten“ des Europarats. Die Forderung stieß teilweise auf heftige Kritik. Dem kurdischen Ansinnen wurde ein ethnopluralistischer Ansatz oder gar einen völkischer Geist unterstellt.¹ Kein Mensch solle auf seine ethnische Herkunft fixiert werden. In dem Streit² steht - vereinfacht ausgedrückt - der kulturelrelativistischen Annahme, dass jede Kultur ein Recht auf Anerkennung und Pflege habe, ein kulturuniversalistischer Standpunkt gegenüber, der die Festschreibung von Ethnizität fürchtet und hofft, dass sich in einer von allen anzuerkennenden Universalkultur ethnisch bedingte Widersprüche aufheben.

Dieses Spannungsfeld zwischen Universalismus und Relativismus hat in mehrfacher Hinsicht mit dem Gegenstand dieser Arbeit zu tun. In der Auseinandersetzung zwischen kulturelrelativistischem und -universalistischem Paradigma bewegt sich sowohl der Diskurs innerhalb von Minderheiten über den Kampf um Anerkennung ihrer Differenz *und* Gleichberechtigung³ als auch der Diskurs der Mehrheitsgesellschaft über die Integration von Minderheiten bzw. über die Abgrenzung gegenüber Minderheiten. Genauso agieren antikoloniale Befreiungsbewegungen im Kampf um nationale Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit zwischen diesen beiden Polen. In der Kurdistan-Solidaritätsbewegung wird seit Jahren ein erbitterter ideologischer Streit um diese Fragen geführt.

Die gesellschaftliche Auseinandersetzung in diesem Spannungsfeld spiegelt sich innerhalb der interkulturellen Pädagogik. Der Problematik durchaus bewusst bewegt sie sich zwischen der Skylla kulturelrelativistischer Legitimierung von Ungleichheit und der Charybdis Überhöhung moderner westlicher Gesellschaften zur universalen Norm. Kulturelrelativistisch wird muttersprachlicher Unterricht sowie Rücksicht auf die Kultur der Einwandererkinder gefordert, während kulturuniversalistisch Chancengleichheit und Integration verlangt wird. Wie der lebhafteste Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität zeigt, ist die Auseinandersetzung um die beiden Denkansätzen in der interkulturellen Pädagogik nach wie vor aktuell.

Um sich von der scheinbaren Unversöhnlichkeit beider Paradigmen zu lösen, ist es erforderlich, zunächst einen Blick auf die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Auseinandersetzung zu werfen.

¹ So der taz-Redakteur Eberhard Seidel (ND, 21.01.2000). Differenzierter aber dennoch entschieden argumentiert beispielsweise auch Micha Brumlik gegen einen staatsrechtlichen Status ethnischer Minderheiten. Vergl. Interview in E&W 2/2000, S. 21 ff.

² Die Auseinandersetzung wird ausführlich beschrieben in Abschnitt 1.3.7. *Minderheitenrechte als Lösung?*

³ Innerhalb der kurdischen Minderheit dreht sich der Diskurs bisher v.a. um die Anerkennung der kurdischen Kultur und weniger um die Frage der Integration und des Schutzes vor Diskriminierung. Vertreter anderer Minderheiten definieren ihren Standpunkt aber explizit zwischen beiden Paradigmen. Romani Rose vom Zentralrat der deutschen Sinti und Roma hält es für gleichermaßen wichtig, als nationale Minderheit und als fester Bestandteil der deutschen Nation anerkannt zu werden (Interview in E&W 1/2000). Die Vernichtung im Nationalsozialismus macht die Roma und Sinti sensibel für jede Sondererfassung. Aus Angst vor diskriminierenden „Sonderrechten“ ist selbst die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht in der eigenen Sprache, dem Romanès, innerhalb der Roma- und Sinti-Gemeinden umstritten.

Mit Kulturuniversalismus und -relativismus werden gegensätzliche Positionen bezeichnet, die sich mit dem gegenwärtigen und historischen Stellenwert der einzelnen Kulturen und ihres Verhältnisses zueinander auseinandersetzen. Universalistische Konzepte in der interkulturellen Pädagogik wenden sich gegen das Aufgreifen ethnischer oder kultureller Besonderheiten in der Erziehung und streben die Überwindung der Befangenheit in der eigenen Kultur an. Kulturrelativistische Konzepte hingegen betonen die Eigenart der jeweiligen Kultur und plädieren dafür, dass die verschiedenen Kulturen auch in der Erziehung weiterhin eine Rolle spielen (Kiesel 1996, S. 111). Die strenge Unterscheidung wird hier zum Verständnis der ideologischen Wurzeln unternommen. In der pädagogischen Theorie und Praxis finden sich hingegen zahlreiche Ansätze, die versuchen beide Paradigmen in Einklang zu bringen.

1.1.1. Kulturuniversalismus

Die Tradition zur Begründung universalistischer Positionen reicht von der Antike, über die Aufklärung, die französische Revolution, Hegel, Marx, Weber bis zu Habermas (Schweitzer 1994, S. 173 ff.).⁴ Allen universalistischen Philosophien liegt die Vorstellung eines stetigen Aufstiegs zugrunde, sei es in der Entwicklung der Produktivkräfte, in einer Schritt für Schritt zum Vorschein kommenden Vernunft oder in der Entwicklung von Bildung und Kultur. Am Ende der Geschichte steht die Vision eines vereinheitlichten Gesamtsystems, in das sich im Verlauf der Geschichte die unterschiedlichen sozialen Systeme sowie auf individueller Ebene die unterschiedlichen Denk- und Handlungsmuster der Menschen einfügen. Der Kulturuniversalismus „versucht die diversen Einzelkulturen aufzufassen als mehr oder weniger notwendige Durchgangsstadien innerhalb eines Prozesses, an dessen Ende die Entfaltung einer universalen, kosmopolitischen Weltgesellschaft stehen wird.“ (Niekravitz 1990, S. 35 f.)

Kulturuniversalistische Konzepte wenden sich gegen die Fortschreibung nationaler oder ethnischer Eigenarten in der Erziehung. Es ist Aufgabe der Pädagogik, die Kinder unterschiedlicher Kulturen auf die jeweils nächst höhere Stufe der Evolution zu heben und damit in das Gesamtsystem zu integrieren. Verschiedene Kulturen gelten als historische Befangenheiten im Denken, die es zu überwinden gilt (Auernheimer 1988, S. 20).

Universalistische Konzepte lassen letztendlich nur die Dimension des Fortschritts gelten: die kulturelle Vielfalt wird nur auf der Grundlage der Leistungen, Verdienste und Werte oder des Verhaltens ihrer Angehörigen beurteilt, während die Dimension der Verschiedenartigkeit übergangen wird. Die Denker der Aufklärung - so Finkielkraut (1989, S. 60) - unterlagen begeistert von der Entwicklung des Wissens und dem technischen Fortschritt der Versuchung, „die menschlichen Gemeinschaften auf einer Stufenleiter der Werte unterzubringen“, auf der sie selbst zuoberst standen. Mit der wohlmeinenden Absicht, die Aufklärung zu verbreiten, haben ihre Philosophen „die Menschen aus ihrer Kultur gerissen ... sie haben die Geschichte davongejagt in der Annahme, den Aberglauben und den Irrtum zu bannen, überzeugt die Gemüter zu emanzipieren ... (Sie) haben den Verstand nicht von seinen Ketten befreit, sie haben ihn von seinen Quellen abgeschnitten.“ (ebd., S. 30)

Darauf insistierend, dass die Gesellschaft aus dem Menschen geboren würde, vergaßen sie, dass der Mensch genauso in eine Gesellschaft hineingeboren wird. Finkielkraut polemisiert: „... die Revolutionäre haben einen absurden Beschluss gefasst ... sie haben entschieden, eine universale Verfassung zu schaffen. Schaffen anstatt zusammenzutragen; universal anstatt den Bräuchen des Landes entsprechend.“ (ebd.)

⁴ Weitere kulturuniversalistische Positionen wie die von Weber 1972 und Dittrich/Radtke 1990 werden im Abschnitt 1.3. *Der Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität* unter dem Aspekt der Dekonstruktion des Begriffs Ethnie besprochen.

Dem Universalismus wohnt die Gefahr des Kulturimperialismus inne. Die Werte und Begriffe des sozialen Systems, das an der Spitze der evolutionären Hierarchie steht, werden zum Maßstab der Beurteilung aller anderen Systeme. Andere Begriffe und Wertigkeiten, die Gesellschaften unter anderen Produktions- und Vergesellschaftungsbedingungen produzieren, können und wollen von den Mitgliedern der Gesellschaften, deren Systeme sich als Orientierung durchgesetzt haben, kaum mehr wahrgenommen werden. Das führt zwangsläufig zur Entwertung der Leistung anderer Gesellschaften in dem Maße, wie sie sich von dem führenden System unterscheiden. Nur wenige Forscher haben beispielsweise entdeckt, dass andere Gesellschaften einen anderen Leistungs- oder Intelligenzbegriff kennen. Während in Industriegesellschaften abstraktes Denken zur Bewältigung einer zunehmend komplexeren Lebenswelt notwendig ist, hat in traditionellen Gesellschaften erfahrungsorientiertes Wissen zur Meisterung des täglichen (Über)Lebens eine größere Relevanz.

Nestvogel weist auf die unterschiedlichen sozialen Bedeutungen von Persönlichkeitsmerkmalen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten hin: „Welche Relevanz haben die von uns so hochgeschätzten und für universell gültig gehaltenen Vorstellungen von individueller Emanzipation und Autonomie in Gesellschaften, in denen das Überleben von Individuen stark von der Kooperationsbereitschaft in der Gemeinschaft, von der Fähigkeit, kollektive Konfliktbewältigung zu betreiben, abhängt? Oder anders gefragt, sind Autonomie und Emanzipation d.h. Befreiung von Abhängigkeiten im westlich-industriellen Verständnis, nicht Werte, Erziehungs- und Sozialisationsziele, die eine Person braucht, um in einer atomisierten, hochgradig arbeitsteiligen Gesellschaft überleben zu können, die kaum noch familiäre, verwandtschaftliche Bindungen und damit auch kaum Rückhalt und Absicherung kennt.“ (Nestvogel 1991, S. 94)

Universale Konzepte fragen nicht, welche kulturellen Merkmale und Wurzeln die anzustrebende Universalkultur hat oder haben wird. Sie wird zwangsläufig von der dominanten Kultur geprägt sein, die sich im Evolutionsprozess durchsetzt. Das führt zur unkritischen Überhöhung und Legitimationssteigerung des sozialen und kulturellen Systems, das an der Spitze der evolutionären Hierarchie steht. Der Kolonialismus galt als Mission, den „Wilden“, kurzum den in der Evolution Zurückgebliebenen, schnell zu Aufklärung, Bildung und Fortschritt zu verhelfen. Frankreich rechtfertigte unter Berufung auf die universalen Werte der französischen Revolution seine Vormachtstellung. Der Kemalismus unterdrückt im Namen der Moderne und der Westorientierung alle konkurrierenden Konzepte in der Türkei. Der Kampf gegen jede Artikulation von kurdischem Selbstverständnis erfolgt unter Verweis auf den vorgeblich universalistischen Charakter der kemalistischen Werte. Der Westen sieht sich durch seine technische und ökonomische Überlegenheit bestätigt und beansprucht im Rahmen einer „Neuen Weltordnung“ unter Berufung auf Demokratie und Menschenrechte die Kontrolle über die Welt.

Dem Universalismus ist zwar die Dekonstruktion aller Kategorien, die eine naturgegebene Unterscheidung der Menschen behaupten, zu verdanken. Statt Herkunft und „Rasse“ macht er aber Erfolg und Leistungskriterien zum Merkmal der Unterscheidung. Während der Universalismus den Ethnozentrismus mit dem Argument, dass es keine naturbedingten Verschiedenartigkeiten der Ethnien gäbe, hinaustreibt, lässt er ihn aber mit dem Argument von Aufklärung und technischem Fortschritt wieder hinein. Nicht die unterschiedliche Hautfarbe oder Kultur rechtfertigen koloniale Abhängigkeitsverhältnisse, aber Unterentwicklung und Weltmarkt.

Bei den Kolonialiserten rief die Begegnung mit der übermächtigen und zerstörerischen westlichen Kultur moderner rationalitätsorientierter Sozial- und Herrschaftsstrukturen Widerstand hervor. Erst diese Reaktionen der Kolonialiserten im Prozess der Entkolonialisierung haben den Kulturimperialismus in Frage gestellt. Die Kolonialisierung der „Barbaren“ durch Kolonialtruppen, Handelsgesellschaften und Missionsstationen konnte in einer kosmopolitischen - aber letztendlich eurozentrischen - Erziehung solange problemlos vermittelt werden, bis die „Wilden“, die Kolonialiserten dagegen nicht nur gewaltsam, sondern auch mit ideologischen Mitteln vorgingen (Schweitzer 1994, S. 33).

1.1.2. Kulturrelativismus

Im Zusammenhang dieser Arbeit interessieren insbesondere diejenigen kulturrelativistisch orientierten Konzepte, die sich explizit in Bezug auf den Kampf gegen Kolonialismus, antiimperialistische Befreiungsbewegungen und die Selbstorganisation von Migranten entwickelten. Im Gegensatz zu universalistischen Konzepten geht dieser Kulturrelativismus von der generellen, also auch zukünftigen Koexistenz unterschiedlicher Einzelkulturen aus, die grundsätzlich als gleichwertig zu begreifen sind. Nach Habermas (1981, S. 102) vertritt der Relativismus, „dass jedem sprachlich artikuliertem Weltbild und jeder kulturellen Lebensform ein unvergleichlicher Begriff von Rationalität innewohnt.“ Der Kulturrelativismus kritisiert die kulturimperialistische Methode, traditionelle Gesellschaften an den Maßstäben moderner Gesellschaften zu messen. Ausgehend von der Gleichwertigkeit der Kulturen wird gefordert, die bestehende hierarchische Bewertungsskala von Kulturen aufzuheben.

Das Individuum gilt als Träger einer spezifischen Kultur. Diese spielt bei der Bildung einer sozialen und individuellen Identität des Individuums, das einer spezifischen ethnischen Gruppe angehört, eine herausragende Rolle. Auf die pädagogische Praxis übertragen heißt das, „dass die Werte, Formen, Verhaltensweisen und Eigenschaften, die das ausländische Kind in die Schule des Aufnahmelandes einbringen kann, als gleichwertig angesehen werden müssen und im Unterrichtsplan der Schulen einen entscheidenden Stellenwert bekommen.“ (Boos-Nünning 1983, S. 12) Beim Zusammentreffen verschiedener Kulturen kann es auf gesellschaftlicher, interaktiver oder Subjektebene zu Konflikten kommen. Die Pädagogik hat die Aufgabe, das Zusammenleben verschiedener Kulturen zu lehren.

Nun ist der Kulturrelativismus aber weder ein Produkt der Dekolonialisierung noch der interkulturellen Pädagogik, seine Wurzeln reichen weiter zurück. „Es war Herder, der als erster den Versuch unternommen hat, den moralischen Universalismus der Aufklärung mit der Einsicht in die faktische Partikularität der menschlichen Sprachen, Kulturen und Religionen zu verbinden. Für Herder, der die Menschen nicht nur als Verstandes-, sondern mindestens ebenso sehr als Gefühls- und Ausdruckswesen ansah, ist eine Universalgeschichte nur noch als Geschichte je unterschiedlicher Weltentwürfe und Welterperspektiven möglich: in der Fülle der Künste und Sprachen, die die Völker hervorbrachten, erschließt sich der ganze Reichtum menschlicher Möglichkeiten.“ (Brumlik 1990, S. 179)

Herder will die Vernunft an die historisch-kulturelle Welt⁵ rückbinden. Seine Kritik richtet sich gegen eine von Erfahrung, Geschichte, Tradition und Sprache⁶ abgekoppelte Vernunft. Er begründet in seinen Schriften einen kulturellen Chauvinismus, auf den sich Verfechter eines ethnisch begründeten Nationalismus berufen. Jede unverfälschte nationale Tradition sei einzigartig und existiere aus eigenem Recht. Es gäbe daher keine universelle Gültigkeit von Verhaltensnormen sowie sozialen und politischen Institutionen, sondern die in der jeweiligen Nationalkultur begründeten Normen hätten nur für die Angehörigen der spezifischen Nation Verbindlichkeit. Gleichzeitig und nur scheinbar im Widerspruch dazu vertritt Herder einen konsequenten Kulturrelativismus. Er interpretiert Sprache, Dichtung und Kultur eines Volkes aus dessen geschichtlicher Bedingtheit durch Volkscharakter, Klima und Landschaft. Die Völker seien grundlegend verschieden, weswegen ihnen ein Anspruch auf Eigenständigkeit und Selbstbestimmung zustehe. Jede Kultur habe als gleichermaßen wertvolle Manifestation des kulturellen Potenzials der

⁵ Insbesondere in der Transzendentalphilosophie von Immanuel Kant sieht er „die gigantische Fiktion einer Vernunft, die sich einbildet, autonom zu sein, weil sie sich von der Erfahrung, Geschichte - und vor allem der Sprache abkoppelt.“ (Heise 1998, S. 9).

⁶ „... eine reine Vernunft ohne Sprache ist auf Erden ein utopisches Land. Mit den Leidenschaften des Herzens, mit allen Neigungen der Gesellschaft ist es nicht anders. Nur die Sprache hat den Menschen menschlich gemacht, indem sie die ungeheure Flut seiner Affekte in Dämme einschloss und ihr durch Worte vernünftige Denkmale setzte.“ (Herder 1986, S. 347 f.).

Menschheit, ein Existenzrecht. Um dieses zu erhalten, müsse die Kultur vor der Verunreinigung durch fremde Überlieferungen geschützt werden. Herder ging von der naiven Annahme aus, dass eine „echte“ - die Reinheit der eigenen Kultur bewahrende - Nation sich nie an den Rechten anderer Nationen vergreifen würde (Oberndörfer 1998, S. 5 f.).

Für die romantische Philosophie wird die Nation nicht durch den Nationalismus geschaffen, sie ist ursprünglich. Jedes Volk und seine unvermischte reine nationale Kultur gilt als unmittelbar von Gott geheiligt. Zur Konstruktion einer natürlichen Wesenheit der Völker wurden die „Urzeiten“ bemüht. Herder ging beispielsweise davon aus, dass „alle Nationen in ihrer Jugendzeit republikanische Gemeinwesen gewesen seien, die in Harmonie und Frieden miteinander gelebt hätten.“ (ebd., S. 6)

Die neuere Nationalismusforschung geht hingegen davon aus, dass nicht die Traditionen die Nationen erzeugen, sondern - umgekehrt - erst die Nationen ihre Traditionen produzieren. Der Nationalismus ist bestrebt, die Existenz der eigenen Nation durch die Behauptung einer bis weit in die Vergangenheit zurück reichenden Geschichte zu begründen (Elwert 1989, S. 441 ff.).

Aus der angeblich authentischen und kontinuierlichen Geschichte wurden im Nachhinein kollektive Nationalkulturen konstruiert, die zum sinnstiftenden Zusammenhalt der Mitglieder des neuen Nationalstaates wurden. In Deutschland erfüllten die Dichter und Philosophen der deutschen Romantik die Aufgabe, die deutsche Nation zu konstruieren. In mystischen Rückgriffen auf die angeblich gemeinsame Vergangenheit entwarfen sie die unversehrte Eigenart des Volkes. Sie mussten die im 18. Jahrhundert noch gar nicht selbstverständliche Unterscheidung zwischen Deutschen und Nichtdeutschen⁷ erst einmal herstellen. Gegen die universalen Werte, auf die Frankreich sich berief, um seine Vormachtstellung zu rechtfertigen, wurde der deutsche „Volksgeist“ geschaffen. „Unter dem Wort Kultur ist es ihnen nicht mehr darum zu tun, das Vorurteil und die Unwissenheit zurückzudrängen, sondern darum, die unverwechselbare Volksseele, deren Hüter sie sind, in ihrer unverrückbaren Eigentümlichkeit zum Ausdruck zu bringen.“ (Finkelkraut 1989, S. 18)

Der Kulturrelativismus übergeht Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse. Indem soziale Systeme durch den Anschein kultureller Autonomie von außen gestärkt und legitimiert werden, wird gleichzeitig die Kritik an kulturell verwurzelten autoritären Machtstrukturen und Gewalttaten ausgeschaltet. Der Kulturrelativismus liefert damit Argumente zur Legitimation sozialer Ungleichheit.

Karl Marx polemisierte gegen eine „Schule welche die Niederträchtigkeit von heute durch die Niederträchtigkeit von gestern legitimiert, eine Schule, die jeden Schrei des Leibeigenen gegen die Knute für rebellisch erklärt, sobald die Knute eine bejahrte, angestammte, eine historische Knute ist ... Gutmütige Enthusiasten dagegen, Deutschtümler von Blut und Freisinnige von Reflexion, suchen unsere Geschichte der Freiheit jenseits unserer Geschichte in den teutonischen Urwäldern. Wodurch unterscheidet sich aber unsere Freiheitsgeschichte von der Freiheitsgeschichte des Ebers, wenn sie nur in den Wäldern zu finden ist?“ (MEW 1978, Bd. 1, S. 380)

Der völkische Nationalismus geht auf die deutsche Romantik zurück. Der Nationalsozialismus assoziierte Volksgeisttheorie und Rassentheorie mit den bekannten furchtbaren Folgen. Heute verbinden rechtsradikale Ethnopluralisten mit dem Dogma der Gleichheit der Kulturen den Schutz jedes kulturellen Kollektivs vor kultureller Verunreinigung mittels Durchmischung. Im Unterschied zum Rassismus konstruiert der Ethnopluralismus nicht eine Hierarchie in Herren- und Untermenschen, sondern eine natürliche kulturelle Differenz zwischen den verschiedenen Ethnien, die es zu bewahren gelte. Polemisch ausgedrückt wird die Welt als ein zu schützendes Völkerkundemuseum interpretiert.

⁷ Fichte gehört zu denjenigen, die die Idee der Deutschheit schaffen. Dem eigenen - deutschen - Wesen stellt er in seinen „Reden an die deutsche Nation“ die „unwürdige Ausländerei“ gegenüber. Nach Friedrich Meinecke musste zur Errichtung eines gesamtdeutschen Staates erst „jenes Ranken- und Schlingengewächs universal ethischer Ideen, das ihn zu überwuchern suchte, zerrissen werden.“ (zit. n. Hoffmann 1993).

Im „Heidelberger Manifest“, einer rechtsradikalen Kampfschrift, wird behauptet die Einwanderung von „Millionen Ausländern“ würde „die Identität, ihre Volkseigenart, und zwar sowohl der Eingewanderten wie der Einheimischen“ zerstören. Um Ausweisungen, Abschiebungen und andere Ausgrenzungen zu rechtfertigen, machen sich Ethnopluralisten auch zu angeblichen Sprechern der Ausländer. Alle ausländerfeindlichen Maßnahmen dienten letztendlich auch zum Schutz und zur Wahrung der jeweiligen ausländischen Kulturen vor Vermischung und Assimilation.

Um zu zeigen, welche eigenartigen Allianzen sich aus kulturelrelativistischen Positionen ergeben können, sei auf eine Organisation hingewiesen, die den Schutz „bedrohter Völker“ bereits in ihrem Namen trägt. Die „Gesellschaft für bedrohte Völker“ (GfbV) setzt sich nach eigenem Bekunden für Menschen ein, die wegen ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit verfolgt werden. „Bedrohte Völker“ werden wie „bedrohte Pflanzen“ zu naturgegebenen Wesen erklärt, die um des Erhalts der kulturellen und biologischen Vielfalt der Welt wegen zu retten sind. Als auf ihre Kultur festgelegte Kollektive sind sie auf fremde Schirmherrschaft und Alimentation angewiesen. Die GfbV versteht sich ebenso als „Anwalt“ von Kurden wie von Tibetanern, Bosniern, Tschetschenen, Russlanddeutschen, deutschen Minderheiten in Osteuropa und vielen anderen „Völkern“ der Welt. Die „Zerstörung Hunderter kurdischer Dörfer“ wird in einem Atemzug mit „diskriminierenden Verordnungen“ gegenüber russlanddeutschen Aussiedlern kritisiert. Auch völkischen Nationalisten, die Mischehen als eine Gefahr für das Eindringen fremder Kulturelemente sehen⁸, bietet die GfbV ein Forum.

Die Auswahl der „Volksgruppen“, die die GfbV unterstützt, scheint zunächst willkürlich. Beim näheren Hinsehen zeigt sich jedoch eine Trennung zwischen zu fördernden autochthonen Minderheiten und allochthonen Minderheiten, die nicht unterstützt werden. Als eines ihrer Ziele nennt die GfbV den „Schutz des sprachlichen und kulturellen Erbes Europas“: „Rechte für europäische Nationalitäten und Minderheiten müssen in allen europäischen Staaten ohne Wenn und Aber durchgesetzt werden, damit neue Kriege wie in Bosnien oder Kosovo verhindert werden. Daran arbeiten wir gemeinsam mit anderen Minderheitenorganisationen.“ (pogrom Nr. 200, 1998)

Das Interesse der GfbV beschränkt sich aber innerhalb Europas auf „europäische Minderheiten“. Die Forderungen zugewanderter Minderheiten nach kulturellen Rechten werden nicht aufgegriffen. Die GfbV veranstaltet zwar Kampagnen für die Rechte der Kurden in den Herkunftsländern, sie setzt sich für kurdische und andere Flüchtlinge ein, aber sie engagiert sich nicht für die Forderungen allochthoner Minderheiten in Deutschland wie türkische oder kurdische Zuwanderer.

Dem Weltbild der GfbV liegt ein statischer Kulturbegriff zugrunde. In dieser Vorstellung sind „Völker“ unveränderliche Größen, die es zu schützen gilt. Diese „Völker“ sind an ein - naturgegebenes - Territorium gebunden. Eine so konstruiertes Weltbild ist nicht geeignet, die sich durch Migrationsströme verändernde Welt zu erfassen.

Wenn auch in anderem philosophischen und politischen Kontext entstanden, warnen in den USA kulturelrelativistische Ideologien vor dem Verlust von westlichem Einfluss in nichtwestlichen Gesellschaften. Huntington (1996, S. 11) stellt einen „Kampf der Kulturen“ als unvermeidbar dar. Er vertritt die These, „dass die zentrale und gefährliche Dimension der kommenden globalen Politik der Konflikt zwischen Gruppen aus unterschiedlichen Zivilisationen sein werde.“ Dabei konstruiert Huntington die Unterscheidung der von ihm verorteten „Zivilisationen“ nicht auf der Basis ethnologischer oder sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse - worauf er auch ganz explizit hinweist -, sondern ganz offensichtlich nur in Hinblick auf das Bedrohungspotenzial, das die „Kulturreise“ für die geostrategische Perspektive der US-Außenpolitik darstellen. Huntington teilt die

⁸ In Pogrom Nr. 152 (Zeitschrift der GfbV) beschäftigt sich ein Artikel („Mit dem Trabi in die Mischehe“) mit dem gefährdeten Sorbentum. Darin wird ein sorbischer Pastor zitiert, der die Reinrassigkeit der Sorben durch die mit erhöhter Mobilität steigende „Gefahr“ von Mischehen bedroht sieht. „Die Mischehen nehmen jetzt zu, denn alle haben einen Trabi, fahren sonst wohin und lernen einen nichtsorbischen Partner kennen ... und es ist doch wichtig, dass wir Sorben bleiben.“

Welt in acht Kulturkreise ein: westlich, afrikanisch, sinisch, hinduistisch, islamisch, lateinamerikanisch, orthodox, japanisch.⁹

Ethnische Konflikte würden sich v.a. zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen auftreten, so die -eindeutig widerlegbare - Behauptung Huntingtons. Der türkisch-kurdische Konflikt ist ein Beispiel dafür, dass sich Konflikte mit ethnischem Hintergrund innerhalb von „Kulturkreisen“ abspielen. Seine Thesen erweisen sich als Legitimationsstrategien der US-Politik, die den Einfluss in der Welt durch kontrollierte Eskalation und Befriedung zu optimieren sucht.

„Kultur und die Identität von Kulturen, auf höchster Ebene also die Identität von Kulturkreisen, prägen heute in der Welt nach dem Kalten Krieg die Muster von Kohärenz, Desintegration und Konflikt.“ (ebd., S. 19)

Um die Gefahr einer breiten Eskalation zu vermeiden, müssten sich die Kernstaaten um die Eindämmung und Unterbindung dieser Kriege bemühen. „Internationale Organisationen, die auf Staaten mit kulturellen Gemeinsamkeiten basieren, wie etwa die Europäische Union, sind viel erfolgreicher als solche, die kulturelle Grenzen zu überschreiten suchen.“ (ebd., S. 25)

1.1.3. Das Dilemma von Kulturuniversalismus und -relativismus

Das kulturuniversalistische wie das -relativistische Paradigma diene in verschiedenen historischen Situationen zur Rechtfertigung emanzipatorischer wie unterdrückender Politik. Als Kampf gegen die Barbarei wurden die Völkermorde des Kolonialismus gerechtfertigt, im Namen des „Volksgeistes“ wurden die Völkermorde des Faschismus, allen voran des deutschen Nationalsozialismus, geführt.

Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 beruft sich auf die Grundrechte der „Bill of Rights“ von Virginia. Der markante Widerspruch im Diskurs um universale Menschenrechte wird bereits im ersten Satz der „Bill of Rights“ deutlich. Sie wird eingeschränkt auf die „representatives of the good people in Virginia“. Die autochthone indianische Bevölkerung wie die als Sklaven importierten Afrikaner blieben durch diese Formulierung ausgeschlossen.

Jean-Paul Sartre weist auf die Widersprüchlichkeit Frankreichs zwischen universalen Ansprüchen und der rassistischen Praxis des französischen Kolonialismus hin. Er kritisiert, „dass unsere Werte mit der Wahrheit unseres Lebens schlecht“ zusammenpassen.¹⁰ Der Humanismus erkläre die „Eingeborenen“ für universal, während die rassistische Praxis sie partikularisiere (Sartre 1981, S. 1). „(N)ichts ist bei uns konsequenter als ein rassistischer Humanismus, weil der Europäer nur dadurch sich zum Menschen hat machen können, weil er Sklaven und Monstren hervorbrachte. ... Man stieß bei der Menschengattung auf eine abstrakte Forderung nach Universalität, die dazu diene, realistischere Praktiken zu kaschieren: jenseits der Meere gäbe es eine Rasse von Untermenschen, die dank unserer Hilfe vielleicht in tausend Jahren unseren Status erreicht haben. Kurz, man verwechselte die ganze Gattung mit der Elite.“ (ebd., S. 23)

Im Osmanischen Reich wurden Armenier sowie andere religiöse Minderheiten aus der „umma“, der Gemeinschaft der Moslems, ausgeschlossen. Die Separation gipfelte schließlich in der Armeniervernichtung. In der heutigen Türkei werden die Kurden verfolgt, nicht weil sie Kurden sind, sondern weil sie die Assimilation an die zur universalen Kultur der Türkei erklärten türkischen Kultur verweigern.

⁹ Bereits auf den ersten Blick erkennbar gehen religiöse („islamisch“, „hinduistisch“) und konfessionelle („orthodox“) Unterscheidungen mit den Bezeichnungen ganzer Erdteile („afrikanisch“, „lateinamerikanisch“) durcheinander. Dass aus einem kulturell so heterogenen Erdteil wie Afrika ein „Kulturkreis“ konstruiert wird, ist nur damit erklärbar, dass im Weltbild Huntingtons Afrika im Vergleich zum Islam oder den „östlichen“ Zivilisationen eine relativ niedrige Bedrohung darstellt.

¹⁰ Ho Tshi Minh weist auf den gleichen Widerspruch hin: „Frankreich ist ein eigenartiges Land. Es ist die Heimat wunderbarer Ideen. Aber wenn es auf Reisen geht, nimmt es sie nicht mit.“ (zit. n. Nestvogel 1987 b, S. 69).

Verschiedene wissenschaftliche Ansätze wollen einen Standpunkt zwischen den beiden Paradigmen formulieren. Habermas will in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ beide Ansätze einbinden. Er kritisiert „die Entstellungen, die den Lebensformen kapitalistisch modernisierter Gesellschaften auf doppelte Weise zugefügt werden: durch die Entwertung ihrer Traditionssubstanz und die Unterwerfung unter Imperative einer vereinseitigten, aufs Kognitiv-Instrumentelle beschränkten Rationalität.“ Eine „Rationalisierung der Lebenswelt“ hält er aber für eine „notwendige Bedingung für eine emanzipierte Gesellschaft“ (Habermas 1981, S. 112 f.).

Die universalistischen Konzepte hätten Kriterien hervorgebracht, die in der Lage seien, Deformationen in Kulturen und sozialen Systemen zu erkennen. Gleichzeitig warnt Habermas vielfach vor einer ideologischen Überhöhung moderner Lebensverhältnisse. Er fordert die universelle Geltung moderner Weltdeutung und interpretiert gleichzeitig traditionale Deutungsmuster als Formen der Ausdifferenzierung. Der von Habermas zur Beurteilung intersubjektiver und interkultureller Verständigung benutzte Rationalitätsbegriff ist aber mit Voraussetzungen verbunden, die letztlich universalistischen Grundsätzen entsprechen. Er vertritt den Universalismus verbunden mit Aspekten des Relativismus: Er kritisiert die Dominanz instrumenteller Rationalität im modernen Weltverständnis gegenüber partikularen, von Kolonialismus bedrohten Lebenswelten. Daneben verweist er auf die Verluste auf dem Weg zur Modernisierung. Im Verlauf der Evolution seien bestimmte Handlungsmuster verlernt worden, was zur Einseitigkeit moderner Gesellschaften geführt habe.

Sich auf die Theorie von Habermas stützend fordert Schöffthaler, Auswege aus dem Streit zwischen kulturrelativistisch und universalistisch begründeter Sozialwissenschaft zu suchen. Das Evolutionsschema des Universalismus erlaube es, kulturelle Vielfalt nach Fortschrittlichkeitskriterien zu ordnen, unterschlage aber die Dimension der Verschiedenheit. Kulturrelativismus sei ein Paradigma des Erklärens durch Detailanalyse, während das Paradigma des evolutionären Universalismus durch allgemeine Theorie erkläre (Schöffthaler 1983, S. 336).

Zu kritisieren sei der Paternalismus des Relativismus, „der Verzicht auf jede Kritik an Lebensumständen, die autoritär und durch Konformitätszwang die Entfaltung, der ‘autonom handlungsfähigen, mit sich identischen Personen’ behindert.“ (ebd., S. 339) Das berge nicht nur die Gefahr, sich auf der Seite derer wieder zu finden, denen die Konservierung kultureller Identität ihren Machterhalt sichert. Außereuropäische Kulturen müssten sich, ob sie wollten oder nicht, zu dem machtpolitisch durchgesetzten und durchaus erfolgreichen westlichen Entwurf der Realitätsbewältigung verhalten, wenn sie nicht in musealer Isolierung untergehen wollten. Schöffthaler hält das Erkennen der „ideologischen Zwickmühle“ für eine Voraussetzung, um kulturrelativistisch verschleierte imperialistische Politik genauso wie universalistische Umdeutungen ungleicher internationaler Beziehungen zu delegitimieren. Einen universalistischen Maßstab, „der das Faktische seiner natürlichen Legitimität beraubt“ (ebd., S. 343), hält er für genauso notwendig, wie ein relativistisches Verfahren zur Interpretation kultureller Eigenarten, um die Erhöhung einer Kultur zu kritisieren. „Das Konzept eines Universums besserer Möglichkeiten bedarf der kontinuierlichen Revision durch die Realität. ... Universalistische Theorien besserer Möglichkeiten haben die Tendenz, sich gegen Kritik abzuschotten. Sie sind so formuliert, dass das Wirkliche nur als unvollständige Realisierung erkennbar wird ...“ (ebd., S. 343 f.) Um der Gefahr der ideologischen Überhöhung moderner Lebensverhältnisse zu entgehen, muss die Bedeutung universalistischer Ziele in den jeweiligen sozialen und kulturellen Strukturen untersucht werden. Elaboriertes Reden, formale Intelligenz und individuelle Emanzipation haben in verschiedenen Gesellschaft unterschiedliche Relevanz. Relativistische Theorien beschreiben kulturelle Vielfalt, in die meist nur minimale Wertungen eingehen. Der Verzicht auf Wertungen entspringe genauso dem schlechten Gewissen der Linken wie der Oberflächlichkeit, die es erlaube, fremde Kulturen als Folklore zu konsumieren. Universalistische und relativistische Perspektive könnten als zwei Seiten humanis-

tisch orientierter Kulturwissenschaft „Konzepte einer Entfaltung menschlicher Möglichkeiten formulieren, in denen sowohl der Widerstand gegen Veränderer als auch die Veränderung gegen Bewahrer ihren Platz haben.“ (ebd., S. 345)

1.1.4. Rezeption des Nationalismus in der sozialistischen Theorie

Um den Standpunkt zum Nationalismus der verschiedenen kurdischen Parteien in der Türkei und in Europa zu verstehen, ist es notwendig, auf deren ideologische Wurzeln einzugehen. Nahezu alle kurdischen Organisationen in der Türkei sehen sich in einer sozialistischen Tradition. Die Begrifflichkeiten sozialistischer Autoren und Autorinnen sowie deren Auseinandersetzungen um das Verhältnis von sozialer Befreiung und kulturellen Rechten haben bis heute Auswirkungen auf den innerkurdischen Diskurs. Auch die v.a. in der Linken anzutreffende Solidarität mit „verfolgten Kurdinnen und Kurden“ bzw. mit dem „kurdischen Befreiungskampf“ geht ideologisch auf die sozialistischen Klassiker zurück.

Marx und Engels sahen die Entstehung des Bürgertums wie des Nationalismus als Voraussetzung der Entfaltung des Kapitalismus. Die Durchsetzung kapitalistischer Produktionsverhältnisse und damit einhergehend auch der Nationalstaaten hielten sie wiederum für eine Bedingung der Konstitution des Proletariats als Klasse für sich. Der Nationalismus galt ihnen als ein schnell zu überwindendes Durchgangsstadium auf dem Weg zur Emanzipation des Proletariats. Im Kommunistischen Manifest von 1848 heißt es: „Mit dem Gegensatz der Klassen im Innern der Nation fällt die feindliche Stellung der Nationen gegeneinander.“

Marx und Engels knüpften die Bewertungen nationaler Bewegungen eng an deren jeweilige Funktion für die proletarische Weltrevolution. Während ihnen der Panslawismus als Instrument der Großmachtpolitik des Zarenreichs galt, hielten sie die nationale Integrität Deutschlands als Voraussetzung für die Entstehung einer deutschen Arbeiterbewegung für unabdingbar. Wie Hegel unterschieden Marx und Engels zwischen „geschichtslosen“ und historischen Nationen. Engels wandte sich gegen das „bosnische Raubgesindel“, sprach von den Lappen als „nomadisierenden Wilden“ und von Basken, Schotten usw. als „Völkertrümmer“.¹¹ Sympathien hegte er indes für den polnischen nationalen Aufstand 1863, da er darin einen potenziellen Beitrag zur Niederschlagung des Zarenreichs sah (Blaschke 1985, S. 72).

Die besondere Situation im Vielvölkerstaat Österreich veranlasste den österreichischen Sozialdemokraten Otto Bauer sich eingehender mit der Nationalitätenfrage auseinander zu setzen. Während Marx und Engels noch davon ausgingen, dass sich die nationale Frage mit der fortschreitenden Industrialisierung und der sozialen Befreiung im Sozialismus von selber lösen würde, sah Bauer im Sozialismus den Garanten der nationalen Eigenständigkeit. Er gab das Wunschdenken internationalistischer Utopien auf und nahm als einer der ersten die Bedeutung des nationalen Aspekts für eine sozialistische Mobilisierung wahr. Seinen Kritikern hielt er entgegen: „Es ist niemandem gestattet, sich dem Kampf um die Lösung der österreichischen Nationalitätenfrage zu entziehen, indem er sich damit tröstet, eine weltpolitische Umwälzung werde die nationalen Fragen auf dem Boden dieses Reiches zur Lösung bringen.“ (Bauer 1924, S. 528 f.)

Das Nationalitätenprinzip galt ihm als politische Organisation einer zukünftigen Gesellschaft. Er forderte sowohl die ökonomische als auch die kulturelle Emanzipation des Proletariats. „Bauer ist jedoch nicht nur der Vorläufer der ‘soziologischen’ Nationalismustheorie, er kann auch als Vorläufer derjenigen bezeichnet werden, die den Nationalismus als Vehikel der sozialen Emanzipation in den Mittelpunkt der Überlegungen stellten. Bauer sieht deutlich den Zusammenhang zwischen der Entstehung nationaler Bewegungen und der Befreiung ‘unterdrückter Völker’. Das

¹¹ Allerdings bekannte sich der späte Engels zu den Prinzipien des Selbstbestimmungsrechts (MEW Bd. 36, 374 ff.).

Klassenbewusstsein von Arbeitern habe in unterdrückten Nationen eher einen nationalen Charakter, in solchen Nationen jedoch, die im internationalen kapitalistischen System eine herrschende Funktion einnehmen, hätte es internationalen Charakter.“ (Blaschke 1985, S. 80)

Auch die russischen Sozialisten mussten sich die Frage des Verhältnisses zwischen nationaler und sozialer Befreiung stellen. Lenin erkannte den nationalen Bewegungen im russischen Zarenreich ein Selbstbestimmungsrecht zu, lehnte aber im Gegensatz zu den Austromarxisten jede nationale Organisation innerhalb der Partei ab. Die von Lenin in der „Strategie der nationalen Befreiung“ getroffene Unterscheidung zwischen unterdrückenden und unterdrückten Nationen wurde von den antikolonialen Befreiungsbewegungen aufgegriffen.

Das Prinzip des Selbstbestimmungsrechts hielt Stalin dann für vertretbar, wenn es die Interessen „des Proletariats vertritt“ (Stalin 1976, S. 44). Durch das Dogma vom „Sozialismus in einem Lande“ zur Legitimation eines einheitlichen Sowjetstaates machte der Stalinismus das Nationalismusproblem endgültig zu einem Aspekt der Machtfrage. Stalin stellte „eine Liste objektiver Kriterien zur Bestimmung einer Nation auf, die sich bloß aus den unmittelbaren Bedürfnissen der politischen Arbeit ableitete. Die Nationalitätenproblematik verkam als Untersuchungsobjekt zu einem bloßen Aspekt des Problems revolutionärer Mobilisierung.“ (Blaschke 1985, S. 83)

Den sowjetischen Theoretikern gelang es aufgrund ihrer unmittelbaren Orientierung an der Parteistrategie nicht, das Phänomen des Nationalismus im sozialwissenschaftlichen Sinne historisch und sozial zuzuordnen. Von Marx an beginnend haben wenige sozialistische Theoretiker versucht, das Phänomen des Nationalismus hinreichend zu erfassen. Die Nationalitätenfrage wurde nicht soziologisch sondern ausschließlich als politischer Begriff verstanden. Wenn der Nationalismus den politisch-ideologischen Zielen nützlich sein konnte, wurde er unterstützt, ansonsten bekämpft.

1.1.5. Theorien der nationalen Befreiung: Frantz Fanon

Auch in den Theorien der Entkolonialisierung findet sich das Dilemma zwischen Kulturuniversalismus und -relativismus. Der abendländische Eurozentrismus degradiert die Kolonialiserten zu „Wilden“, zu Kindern, zu Unmündigen. Gegen die imperialistische Kultur, die ihnen die Lebensgrundlagen raubt und ihre eigene Kultur entwertet, müssen sie ihre eigene kulturelle Identität verteidigen, gegen die inneren Feinde - Feudalismus, Traditionalismus, Aberglauben, Rückständigkeit, Großgrundbesitzer, Kompradorenbourgeoisie - müssen sie Fortschritt, Bildung und Demokratie erkämpfen. „Auf der einen Seite bekämpften sie den Universalismus im Namen der Freiheit; auf der anderen griffen sie ihn im Namen der Revolution wieder auf.“ (Finkelkraut 1989, S. 78)

Frantz Fanons¹² Buch „Die Verdammten dieser Erde“ gehört zu den Klassikern der Theorie des nationalen Befreiungskampfs. Fanon setzt gegen den Kolonialismus und die Gefahr des Rückfalls in unerbittliche Kämpfe von ethnischen Gemeinschaften und Stämmen nach Abzug der Kolonialherren den Anspruch auf eine eigene Nationalität der Kolonien. Es gelte ein nationales Bewusstsein der neuen Staaten zu schaffen, das sowohl der behaupteten Überlegenheit der Kolonialherren als auch Tribalismus und Ethnisierung widerstehe. Das nationale Bewusstsein gilt Fanon aber nur

¹² Frantz Fanon (1925-1961) wuchs im karibischen Martinique auf, wo er als Schwarzer den Rassismus einer kolonialen Gesellschaft erfuhr. Zunächst von den universellen Idealen Frankreichs angezogen, lernte er während seines Studiums den Rassismus der französischen Gesellschaft kennen. Nachdem er seine Ausbildung als Psychiater abgeschlossen hatte, stellte er sich ganz in den Dienst der algerischen Revolution und der antikolonialen Kämpfe Afrikas. Vor allem durch seine Schriften wurde er zum Symbol der „Verdammten dieser Erde“. Sein sehr vielschichtiges Werk wird von Freunden und Feinden oft auf die Legitimation des bewaffneten Kampf reduziert. Wie der Kubaner Che Guevarra beteiligte sich Fanon an Kämpfen außerhalb seiner ursprünglichen Heimat und wurde zur revolutionären Legende.

als Durchgangsstadium für das eigentliche Ziel: die soziale Emanzipation. Aufgabe der Befreiungsbewegung sei es, dieses nationale Bewusstsein in ein politisch-soziales Bewusstsein zu transformieren.

Fanon weist auf die Verstrickungen zwischen Kolonialiserten und Kolonialisatoren hin. Der Kolonisierte nehme sich selbst über das vom Kolonialherren auf ihn projizierte Bild wahr. Der vom Kolonialherren zum Minderwertigen Degradierte dürfe aber nicht dabei stehen bleiben, sein Schwarzsein als Identität anzunehmen. Fanon kritisiert ein auf „schwarzer Kultur“ beruhendes Konzept der afrikanischen Einheit gegen Kolonialismus und Imperialismus, da es zwangsläufig an den sozialen und politischen Unterschiedlichkeiten innerhalb des Kontinents scheitern müsse. Vehement wendet er sich gegen rassistisch definierte Begriffe, wie sie in der von schwarzen Intellektuellen gefeierten gesamtafrikanischen schwarzen Kultur oder in der „Negritude“ seines Freundes und Lehrers Aimé Césaire zum Ausdruck kommen. Die Reaktion auf die Verachtung des Unterdrückers sei, sich selbst zu bewundern und zu besingen. Verantwortlich für die Rassierung des Denkens seien aber die Europäer, die unablässig die weiße Kultur den anderen „Unkulturen“ gegenüber gestellt hätten. „Sich vorstellen, dass man eine schwarze Kultur schaffen wird, heißt vor allem vergessen, dass der Neger im Begriff ist, zu verschwinden, weil diejenigen, die ihn geschaffen haben, der Auflösung ihrer ökonomischen und kulturellen Vorherrschaft beiwohnen.“ (Fanon 1981, S. 198)

Eingehend beschäftigt sich Fanon mit der Rolle des „kolonialisierten Intellektuellen“ im Schwanken zwischen Assimilation und dem Rückgriff auf Vergangenheit, Traditionalismus und Mystifikationen. Der kolonialisierte Intellektuelle durchläuft nach Fanon drei Phasen. Zunächst beweise er, dass er die Kultur des Okkupanten assimiliert hat. In der zweiten Phase beschließe er, sich seiner Herkunft zu erinnern und gehe auf in autochthonen Traditionen. Schließlich werde er sich seiner „historischen Aufgabe“, das Volk aufzurütteln, bewusst. „Anstatt die Lethargie des Volkes zu feiern, verwandelt er sich in einen Volkserwecker.“ (ebd., S. 189) Ihm würde klar, dass die Legitimität des Anspruchs auf eine eigene Nationalität nicht mit Hilfe der Kultur bewiesen werden könnte, sondern nur im Kampf des gesamten Volkes gegen die Kolonialherren.

An die Adresse der europäischen Intellektuellen gerichtet rechtfertigt Fanon die kolonialisierten Intellektuellen: „... man muss sich über die Leidenschaftlichkeit wundern, mit der die kolonialisierten Intellektuellen die Existenz der nationalen Kultur verteidigen. Aber wer diese übertriebene Leidenschaft verurteilt, der vergisst, dass sein Ich sich bequem hinter einer französischen oder deutschen Kultur verschanzen kann, die schon Proben ihrer Existenz gegeben haben und von niemanden bestritten wurden. Ich gebe zu, dass die Existenz einer ehemaligen aztekischen Kultur nicht viel an der Ernährungsweise des heutigen mexikanischen Bauern ändert.“ (ebd., S. 177) Aber diese Suche der kolonialisierten Intellektuellen ist legitimiert, „gegenüber der westlichen Kultur, in der sie zu versinken drohen, Abstand zu gewinnen. Weil sie sich bewusst werden, dass sie im Begriff sind, sich zu verlieren, also für ihr Volk verloren zu sein, machen sich diese Menschen verbissen und besessen daran, wieder Kontakt zu finden zur ältesten, extrem vorkolonialen Quelle ihres Volkes. ... Vielleicht, dass diese Leidenschaft und diese Besessenheit von der geheimen Hoffnung genährt und geleitet werden, jenseits der gegenwärtigen Misere, dieser Selbstverachtung, dieser Abdankung und Selbstverleugnung, eine schöne und leuchtende Ära zu finden, die uns sowohl vor uns selbst als auch vor den anderen rehabilitiert.“ (ebd., S. 178)

Um für ihr Land nützlich zu sein, müssten sich die Intellektuellen aktiv an der Gestaltung der Gegenwart beteiligen. „Es genügt nicht, sich mit dem Volk in jener Vergangenheit zu verbinden, in der es nicht mehr ist, sondern man muss sich ihm in jener schwankenden Bewegung anschließen, die es gerade angefangen hat und von der her alles plötzlich in Frage gestellt wird.“ (ebd., S. 192)

Mit nationalen Forderungen seien die Kolonisierten sehr schnell zu mobilisieren. Es liege an der Befreiungsbewegung, das geschaffene nationale Bewusstsein auf die Stufe eines politischen und sozialen Bewusstseins zu heben. Gelingt es nicht, das nationale Bewusstsein in ein soziales

Bewusstsein zu transformieren, seien nationalistische Regressionen und irrationale Ausbrüche die Folge. Fanon will die nationale Idee für sein eigentliches Ziel, die soziale Befreiung, instrumentalisieren.¹³ Die Massen seien nicht durch große nationale Reden zu politisieren, sondern durch Veränderung der sozialen Basis. „Dem Bauern, der immer noch in der Erde herumscharrt, dem Arbeitslosen, der immer noch arbeitslos ist, will es trotz den Nationalfesten, trotz den immerhin neuen Fahnen nicht gelingen, sich davon zu überzeugen, dass sich in seinem Leben etwas geändert hat. ... Die Massen haben Hunger, und dass es heute afrikanische Polizeikommissariate gibt, beruhigt sie nicht übermäßig ...“ (ebd., S. 144)¹⁴

Dekolonisation sei als ein „Programm absoluter Umwälzung“ auch immer ein „Phänomen der Gewalt“, so Fanon. Das ergebe sich schon daraus, dass die koloniale Welt von Gewalt geprägt sei: „Die Gewalt, die hinter der Einrichtung der kolonialen Welt steht, die zur Zerstörung der eingeborenen Gesellschaftsformen unermüdlich den Rhythmus schlägt ... wird von den Kolonialiserten in dem Moment für sich beansprucht und übernommen werden“, da die kolonialisierte Masse sich entschieße zur aktiven Geschichte zu werden. (Fanon 1986, S. 180)

Auf die Texte Fanons bezogen sich zahlreiche nachfolgende Befreiungsbewegungen. Auch die Ideologie der PKK beruht stark auf den Ideen Fanons. Anknüpfend an Fanons Konzept versuchten die Gründer der PKK, die kurdische Gesellschaft zu analysieren und ihre Kampfziele zu bestimmen. Die Parteiführung der PKK sah in der Anfangsphase den kurdischen Nationalismus im Fanon'schen Sinne als ein Instrument bzw. als das Durchgangsstadium für die Erreichung weitreichenderer Ziele, nämlich der sozialen Befreiung. Im PKK-Programm verbinden sich soziale Ziele wie die Abschaffung des Feudalismus, Errichtung des Sozialismus, Entwicklung der Produktionsmittel, Befreiung der Frauen usw. mit dem antikolonialen Kampf. Ab Anfang der 90er Jahre wurde aber das Ziel der sozialen Befreiung zunehmend durch eine nationalistische Propaganda verdrängt.

¹³ Heitmeyer (1996 b) weist in der Auseinandersetzung um Ethnizität auf deren Funktion als „Joker“ hin: „Die Wirkungsmacht von Ethnizität steckt offenkundig in der instrumentalistischen Nutzbarkeit als Joker, um die essentialistische Seite mit ihrer emotionalen Kraft von Verwandtschaft und Heimat etc. ebenso auszuspielen wie die konstruktivistische Seite mit ihren rational-strategischen Vorzügen.“ (Heitmeyer 1996 b, S. 35).

¹⁴ In seinem in Frankreich zum Bestseller avancierten Buch „Die Niederlage des Denkens“ fällt der französische Philosoph Alain Finkielkraut ein vernichtendes Urteil über Fanon. Seine Kritik gilt auch denjenigen Franzosen wie Jean Paul Sartre, die die algerische Revolution unterstützten. Die Philosophie der Entkolonialisierung würde im Namen einer unterschiedlich gearteten Menschheit die universalen Werte absetzen. Dabei würden sie auf die von der deutschen Romantik im Kampf gegen die Aufklärung entwickelten Begriffe zurückgreifen. Die von den Kolonialiserten entdeckte „kulturelle Identität“ sei nichts anderes als die moderne Übersetzung des „Volksgeistes“. Die Befreiungsbewegungen würden den Menschen als autonomes Subjekt missachten. Ihr Fehler liege darin, „die Freiheit als gemeinschaftliches Attribut und nie als persönliches Eigentum gedacht zu haben“ (Finkielkraut 1989, S. 77). Statt den vom Kolonialherren gegen sie verwendeten Begriff der „Kultur“ zurückzuweisen, machten sie ihn zu einem Gegenstand des Stolzes. „Doch genau diese Vorstellung nahm ihnen jede Macht über ihre Gemeinschaft.“ (ebd., S. 74) Das Einparteiensystem und das Aufblähen der Apparate sei nicht Folge des Verrats der heimischen Bourgeoisie - wie Fanon meint -, sondern die angemessenste politische Umsetzung der Werte des antikolonialen Kampfes wie „kulturelle Identität“, so Finkielkraut. „Wenn die Befreiungsbewegung mit schöner Regelmäßigkeit zur Zwangsherrschaft geführt haben, so, weil sie nach dem Vorbild der politischen Romantik die zwischenmenschlichen Beziehungen auf das mystische Modell der Verschmelzung statt auf das - rechtliche - des Vertrages gegründet haben, weil sie die Freiheit als gemeinschaftliches Attribut und nicht als persönliches Eigentum gedacht haben.“ (ebd., S. 77)

1.2. Von der Kolonialerziehung bis zur interkulturellen Pädagogik

1.2.1. Die historischen Wurzeln universaler „interkultureller Erziehungskonzepte“

Auch wenn der Begriff der *interkulturellen Pädagogik* neu ist, beginnt diese nicht erst mit der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Interkulturelle Erziehungskonzepte wurden vom Kolonialismus zur Erziehung der „Barbaren“ zu Untertanen der Kolonialherren wie vom Kapitalismus zur Konditionierung auf globale Märkte genutzt. „‘Harte’ interkulturelle Kommunikationsstrategien wie gewaltsame Eroberung fremder Territorien oder Arbeitskräfteimport aus fremden Kulturen zum Zwecke der Ausbeutung einerseits und interkulturelle Erziehung als ‘weiche’, ideologische Unterwerfung ‘heidnischer’ Völker andererseits sind letztlich als verschiedene Elemente eines umfassenderen Kommunikationsprozesses zwischen ethnischen Gruppen in der Weltgesellschaft zu begreifen.“ (Schweitzer 1994, S. 27) So gesehen erscheint das Verhältnis - und das interkulturelle Lernen - zwischen Einheimischen und Migranten in den Industrieländern nur als „Teilaspekt globaler Kommunikationsprozesse, Wanderungsbewegungen und Bildungskonzepte“ (ebd.).

Bei der Kolonialisierung Afrikas und Lateinamerikas sind Ausrottung und Versklavung einerseits und die Erziehungskonzepte der Missionare, mit denen die Ungläubigen zum Christentum bekehrt werden sollen, zwei Seiten einer Medaille. Im Kolonialismus dominierte die Vorstellung des Herrenmenschen in vielen Schattierungen. Die „Neger“ wurden als Menschen zweiter Klasse betrachtet, als in der Evolution oder in kultureller Hinsicht Zurückgebliebene, als „geborene Knechte“ als „in der Kindheit befindliche Volksstämme“, die durch die „geistig gereiften Europäer“ gefördert werden müssten. Die Vorstellung, dass traditionelle Denk- und Verhaltensstrukturen ausschließlich als Modernisierungshindernis anzusehen sind, wirkte bis in die Entwicklungshilfemaßnahmen der 60er Jahre fort.¹⁵ Herrenmenschendenken modifiziert zu paternalistischem Denken gegenüber anderen Kulturen lässt sich auch in der Pädagogik der Gegenwart vielerorts finden.

Die Geschichte der Beziehungen zwischen dem christlichen Abendland und dem Osmanischen Reich bzw. später der Türkischen Republik hat dort „Lernprozesse“ in Gang gesetzt, die zur Zerstörung der traditionellen wirtschaftlichen Strukturen zugunsten einer wirtschaftlichen Abhängigkeit von den westlichen Mächten führten. Die hundertjährige Tradition deutsch-türkischer Beziehungen brachte die Türkei in jeder historischen Phase in den „Genuss“ militärischer Ausbildungshilfe zu Lasten breiter Bevölkerungsteile wie der Armenier und Kurden.

Die mit der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise einhergehende Notwendigkeit größerer Märkte machte interkulturelle Erziehungskonzepte notwendig. Die Bourgeoisie als Nutznießer der industriellen Revolution braucht über Ländergrenzen hinausreichende Verständigungsmöglichkeiten. Auf der Suche nach neuen Absatzmärkten zwingt der Kapitalismus seine Denkmuster dem gesamten Erdball auf. Marx und Engels beschreiben diesen Prozess drastisch: „Die Bourgeoisie hat durch die Exploitation des Weltmarktes die Produktion und Konsumtion aller Länder kosmopolitisch gestaltet. ... An die Stelle der alten nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit der Nationen voneinander ... Die Bourgeoisie reißt durch ihre rasche Verbesserung aller Produktionsinstrumente,

¹⁵ Vergl. Nestvogel 1987 a. Der Aufsatz „Die Erziehung des ‘Negers’ zum deutschen Untertan. Zur Kontinuität des herrschaftlich-elitären Umgangs mit anderen Völkern“ untersucht die deutsch-kolonialen missionarischen und staatlichen Erziehungsmaßnahmen zwischen 1884 und 1914.

durch die unendlich erleichterten Kommunikationen alle, auch die barbarischsten Nationen in die Zivilisation. Die wohlfeilen Preise ihrer Waren sind die schwere Artillerie mit der sie alle chinesischen Mauern in den Grund schießt, mit der sie den hartnäckigen Fremdenhass der Barbaren zur Kapitulation zwingt. Sie zwingt alle Nationen, die Produktionsweise der Bourgeoisie sich anzueignen, wenn sie nicht zugrunde gehen wollen; sie zwingt sie, die sogenannte Zivilisation bei sich einzuführen d.h. Bourgeois zu werden. Mit einem Wort, sie schafft sich eine Welt nach ihrem Bilde.“ (Manifest der kommunistischen Partei. In: MEW 1974, Bd. 4, S. 466)

Dieser von Marx und Engels beschriebene Prozess zeigt sich heute u.a. in Form von Globalisierung, weltumspannenden Kommunikationstechnologien und einer neuen Qualität der internationalen Migration. Der weltweite Kapitalismus bringt globale Lernprozesse hervor. Global operierende Konzerne benötigen interkulturell agierende Mitarbeiter. Die Werbung vermittelt, um Bedürfnisse nach internationalen Produkten zu wecken, ständig interkulturelle Bezüge. Davon wurde die Tradition monokultureller Beschränktheit in Deutschland aber nur teilweise erfasst, wie der folgende Abschnitt deutlich macht.

1.2.2. Der monokulturelle Mythos

Wie bereits unter dem Aspekt des kulturellrelativistischen Paradigmas angesprochen sind Nationalstaaten keine natürlichen oder historisch gewachsenen Gebilde, sondern Produkte der nationalistischen Ideologie. Zur Legitimation ihrer Herrschaft konstruieren Nationalstaaten ein mehr oder weniger einheitliches Staatsvolk. Der Mythos eines auf einheitlicher Herkunft, Sprache und Kultur beruhendem deutschen Volk wurde vor kaum 200 Jahren von der deutschen Romantik erschaffen. Aber nicht die Liebe zur deutschen Sprache und Kultur war der Motor für die Entwicklung des Deutschtums, sondern die Angst des Adels, dass der Geist der Französischen Revolution auf Deutschland übergreifen könnte. Aufgeschreckt durch das Beispiel der Französischen Revolution, die erst durch das Bündnis von Bürgertum und „4. Stand“ in Abgrenzung zum Adel möglich geworden war, sollte in den deutschen Kleinstaaten das Bürgertum für ein Zusammengehen mit König und Staat gewonnen werden. Das neuentwickelte deutsche Nationenverständnis ließ den Adel an der Spitze, gestützt durch die „Anhänglichkeit“ von Volk und Nation. Während in Frankreich der Adel, die Spitze der Pyramide, ausgegrenzt wurde, wurden in Deutschland diejenigen ausgegrenzt, die sich dieser Anhänglichkeit entzogen. Der Mythos des deutschen Volksgeistes wurde für die Aufrechterhaltung der feudalen Strukturen funktionalisiert. Dichter und Philosophen wie Kleist, Arndt¹⁶ und Fichte wurden zur Produktion der Einheitsidee herangezogen. Neben dem Mythos der gemeinsamen Herkunft (schon die Germanen hätten gegenüber den Römern Sprache und Tradition verteidigt) kam der deutschen Sprache gereinigt von lateinischen Wörtern eine hervorragende Rolle als einigendem Element zu (Bennhold 1996).

Zur Funktion der deutschen Sprache für die deutsche Einheit schrieb der Sprachdidaktiker Kehr 1897: „Die Sprache, in welcher die Schule ihre Schüler einzuführen hat, kann (...) nur die hochdeutsche Schriftsprache sein, - jene Sprache, in welcher die Besten und Größten unserer Nation ihre Gedanken gleichsam verkörpert und die edelsten Gefühle ihres Herzens zum besten der Mit- und Nachwelt schriftlich niedergelegt haben, jene geist-, kraft- und formbildende Sprache, deren Aneignung und Handhabung jeden Deutschen - gleichviel ob derselbe im Norden oder Süden, Osten oder Westen des deutschen Landes wohnt, ob er Gelehrter oder Bauer, Kind oder Greis ist - all der köstlichen Gaben und Güter teilhaftig macht, durch welche die gesamte Nation und jedes einzelne Glied derselben auf eine höhere Stufe der Bildung erhoben wird, jene Sprache welche nicht allein national einigend, sondern auch sittlich bildend sich als ein gemeinsames Band um

¹⁶ „Der Deutsche ist der von Gott erlesene Mensch, das Banner des Geistes und der Wissenschaft den Völkern voranzutragen.“ (Ernst Moritz Arndt: Kleine Schriften IV, S. 109, zit. n. Schweitzer 1994, S. 94).

alle verschiedenen Stämme des deutschen Volkes schlingt und alle mit dem Geist erfüllt, den alle haben müssen, um inner- und außerhalb des deutschen Vaterlandes Deutsche zu sein und zu bleiben; die Sprache deutscher Gesinnung, deutscher Liebe, deutscher Kraft, deutscher Treue und deutschen Lebens.“ (zit. n. Steinig 1998, S. 17 f.)

Die Pädagogen der Romantik entwarfen zur Verbreitung der deutschen Ideologie den Plan einer politischen Nationalerziehung. Sukzessive wurden die „Ostgebiete“ germanisiert. 1804 ordnete die ostpreußische Kriegs- und Domänenkammer an, dass niemand in den masurischen Gebieten einen Schulmeisterposten bekommen könne, der „nicht soviel Deutsch verstehe, dass er wenigstens schreiben, lesen und das Gelesene verstehen könne“ (zit. n. Töppen 1870, S. 476).

Dreißig Jahre später ordnete ein Regierungserlass an: Alle „Schulkinder ohne Ausnahme und ohne Rücksicht, welche Sprache sie zu Hause hören und sprechen, müssen Unterricht in deutscher Sprache und im deutschen Sprechen erhalten.“ (ebd.) Von den Masuren wurde gefordert, „dass sie endlich der edlen deutschen Sprache vor der traurigen slavischen Mundart, in welcher sie reden, den verdienten Vorzug geben möchten.“ (ebd., S. 477)

Die Verankerung der Vorstellung eines deutschen Volkes muss man sich als einen langfristigen Prozess vorstellen, der sich aber so tief verinnerlicht hat, dass es zwei Jahrhunderte später bereits ein äußerst mühsames Unterfangen ist, diesen Prozess zu rekonstruieren. Heute sind wir Zeitzeugen der Entstehung des nationalen Entwurfs einer europäischen Vereinigung. Wieder sind es die Intellektuellen, die die Vorreiterrolle mehr oder weniger willig annehmen und die Konstrukte einer europäischen Kultur und Geschichte produzieren und mittels pädagogischer Entwürfe Wege zur Akzeptanz der in Europa lebenden Menschen für dieses Projekt suchen.

Allen Konzepten zum Trotz, die Deutschland als monokulturelles Gebilde konstruieren, ist dieses Land seit langem Ausgangspunkt und Ziel großer Migrationsbewegungen. An die fünf Millionen Deutsche wanderten im letzten Jahrhundert aus. Millionen wanderten aus Osteuropa in die deutschen Industriezentren. Vor der Verfolgung durch das Naziregime setzte eine Fluchtwelle aus Deutschland in etwa 80 Emigrationsländer ein (Bade 1992, S. 24). In Folge von Faschismus und Krieg kamen nach Kriegsende wieder Millionen in das Gebiet der heutigen Bundesrepublik. Arbeitskräftemangel und Anwerbung von Arbeitskräften in den Mittelmeerländern erzeugten in den 50er Jahren eine neue Migrationswelle. Durch den Weltmarkt wird ganzen Regionen die Lebensgrundlage entzogen und eine weltweite Zunahme von Konflikten produziert. Die Folge sind zunehmende Fluchtbewegungen und Migrationsströmungen, die sich - wenn auch in weit geringerem Ausmaß als auf andere Länder - auf die Bundesrepublik auswirken.

Nach dem Zweiten Weltkrieg besuchten als Folge der Massenvertreibungen und -vernichtungen des Nationalsozialismus kaum noch Kinder, die nicht Deutsch sprachen, deutsche Schulen. Das deutsche Homogenitäts- und Einsprachigkeitskonstrukt ließ es als völlig neues Phänomen erscheinen, als plötzlich eine andere Sprache sprechende Schülerinnen und Schüler in die Schulen kamen. „Man wähte sich ohne Erfahrung und knüpfte doch - unbewusst oder auch bewusst - an die Traditionslinien wieder an, die bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurückreichen.“ (Krüger-Potratz 1994, S. 94) Auch wenn veränderte Bedingungen eine Verschiebung der Argumentation erforderten, ist die Vorstellung geblieben, dass die Einsprachigkeit des Einzelnen, eines Staates und der Kommunikation den einzig sinnvollen Normalfall darstellt.

Über die Geschichte der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Minderheiten findet sich wenig in der erziehungswissenschaftlichen Literatur. Die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland, schreibt Marianne Krüger-Potratz (1989, S. 233), kenne keine Minderheiten. In der pädagogischen Literatur wird die „Geschichte der Schule und Pädagogik in Deutschland insgesamt als eine der nationalen und sozialen Homogenisierung konstruiert.“ Ausgegangen wird von einem die „Standardsprache sprechenden, monolingualen, heterosexuellen, christlichen, deutschen Jungen“ (Krüger-Potratz 1989, S. 226 f.), auch wenn in der deutschen Schule von jeher

Minderheiten integriert wurden. Immer war die Pädagogik und ihr ausführendes Organ die Schule ein Mittel, die Ziele, die der Staat gegenüber den Minderheiten verfolgte, schulisch umzusetzen und dem Staat ergebene Bürger zu erzeugen. Die Integration von Minderheiten vollzieht sich nach folgendem Mechanismus: „Durch die Einbeziehung der Minderheitengruppen wird die offene Ungleichbehandlung einer Gruppe aufgehoben, die Unterschiede zwischen den Gruppen werden dethematisiert und auf die Ebene individueller Unterschiede verschoben. Wer es dann bei formaler Gleichbehandlung nicht schafft, ‘ist es selbst schuld’, und sollte festzustellen sein, dass viele Einzelne der Gruppe es nicht schaffen (z.B. viele Mädchen, viele Arbeiterkinder usw.), dann wird von dieser verschobenen individuellen Ebene wieder auf die Gruppe zurückgeschlossen, und das Versagen ihr als ein Gruppenmerkmal (mangelnde technische Befähigung, mangelnde Begabung) zugeschrieben.“ (ebd., S. 229)

Minderheiten zogen nur dann die Aufmerksamkeit auf sich, wenn sie sich diesen Zielen nicht unterordneten. „Sieht man die Minderheitenfrage in Verbindung mit der nationalstaatlichen Entwicklung einschließlich der zu diesem Identitätsbildungsprozess gehörigen Strategien (zur Homogenisierung nach innen wie Abgrenzung nach außen), so rücken bestimmte Minderheiten in den Vordergrund des Interesses und zwar diejenigen, die im Verlauf dieses Prozesses ihre Lage selbst ‘problematisieren’, oder die aus der Sicht der herrschenden Mehrheit zum ‘Problem’ zu werden drohen.“ (ebd., S. 230)

Demgegenüber findet sich in Deutschland eine lange Tradition der Funktionalisierung von Minderheiten für die Außenpolitik. Nach dem Ersten Weltkrieg stand die Frage der deutschen Minderheit in den verlorenen Gebieten auf der Tagesordnung und wurde zum Mittel einer Ostpolitik, die die bestehenden Grenzen revidieren wollte.¹⁷ Dies setzte sich fort in einer ausgeprägten deutschen Minderheitenpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg, im Rahmen derer stets die Minderheiten gefördert werden, die – wie im ehemaligen Jugoslawien – zur Durchsetzung außenpolitischer Ziele geeignet scheinen. Minderheiten, die hingegen quer zu den außenpolitischen Interessen liegen, wie Kurden und Kurdinnen werden nicht nur außenpolitisch nicht unterstützt, sondern auch im Bildungswesen ignoriert.¹⁸

1.2.3. Integrationstheorien und Defizitthese

In der Soziologie und der sogenannten Ausländerpädagogik waren zur Beschreibung und Prognose der Eingliederungsprozesse der nach Deutschland eingewanderten Arbeitsmigranten und -migrantinnen zunächst Integrations- bzw. Assimilationstheorien vorherrschend. Integrationstheorien gehen von der Annahme aus, dass das Aufnahmeland genauso wie die Migrantinnen und Migranten an einer Integration interessiert sind, diese aber aufgrund von Modernitäts- und/oder Kultur-differenzen nur sukzessive möglich ist. In den ersten Arbeiten US-amerikanischer Soziologen, die sich mit der „new immigration“ in die USA Ende des letzten Jahrhunderts auseinandersetzen,

¹⁷ Auch die Errichtung eines Minderheitenschulwesens in der Weimarer Republik ist im Licht der außenpolitisch erwünschten propagandistischen Wirkung zu betrachten. Die Regierungen der Weimarer Republik hatten an internationalen Minderheitenschutzabkommen kaum aus innenpolitischen Erwägungen ein Interesse. Es lag ihnen weniger an der Anerkennung ethnischer bzw. sprachlicher Vielfalt im eigenen Land, als an der Durchsetzung von Rechten für die deutschen Minderheiten in den „verlorenen Gebieten“. Minderheitenschutzregelungen wurden für eine Grenzrevidierung beabsichtigende Ostpolitik funktionalisiert. Um diesen Interessen auch propagandistisch Nachdruck zu verleihen, mussten die deutschen Politiker zwangsläufig auch die Minderheiten innerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches zur Kenntnis nehmen. Man erhoffte sich von einem offenem und liberalem Umgang mit dem Minderheitenschulwesen eine positive Rückwirkung auf die so bedeutsame Frage der Deutschen im Ausland (Krüger-Potratz 1989, S. 231).

¹⁸ Zum monolingualistischen Konstrukt und seiner Auswirkungen in der Geschichte der deutschen Schule s. a. Abschnitt 6.3. *Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese - Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts.*

werden in einfachen Sequenzmodellen Stufen beschrieben, die die Einwanderer durchlaufen. Als idealtypisch wird eine stetig zunehmende Eingliederung angesehen.

Das Generationssequenzmodell von Price (1969) sei hier nur als ein Beispiel vorgetragen: In der ersten Generation bleiben die Migranten weiter eine homogene, sich aufeinander beziehende Gruppe, die die Handlungsweisen des Zuzugslandes nur insoweit übernimmt, als sie zur Befriedigung der wichtigsten Grundbedürfnisse notwendig sind, „also Arbeitsethik oder das wirtschaftliche Planungsverhalten. ... Die zweite Generation übernimmt dann die duale Orientierung, was sowohl zur Desorientierung als auch zur Mobilisierung der Kräfte führen kann. Für die dritte Generation wird die völlige Aufgabe der Herkunftskultur prognostiziert, wobei allerdings auch in diesem Modell zugestanden wird, dass Restbestände der ethnischen Zugehörigkeit als Teile der eher privaten Orientierung verbleiben.“ (Auernheimer 1990, S. 83)

Auch wenn die wissenschaftlichen Beschreibungs- und Erklärungsansätze zunehmend komplexer werden, beispielsweise auch die Interaktion zwischen Einwanderern und Einheimischen berücksichtigen, bleibt allen die assimilatorische Sichtweise gemeinsam. Unterstellt wird eine unvermeidliche, progressiv sich entwickelnde Stufenfolge der Beziehung zwischen den Ethnien. Während die Transformation der Zuzugsgesellschaft analysiert und gefordert wird, wird die Aufnahmegesellschaft weder auf Veränderungen hin untersucht noch wird erwartet, dass sie sich den durch Migration veränderten Bedingungen anpasst.

Beispiel für ein sehr differenziertes soziologisches Modell von Eingliederungsprozessen ist die Arbeit von Esser. Migranten werden als mit der Umwelt agierende, rational handelnde und lernende Subjekte beschrieben. Der Migrant wird von einer „subjektiven Rationalität“ (Esser 1980, S. VII) geleitet. Esser sieht Migranten als Individuen, die die Vor- und Nachteile ihres Tuns abwägen und ihren Kompetenzen und Erfahrungen entsprechend planen und vorgehen. Mit der den Migranten unterstellten rationalen Motivation verabschiedet sich Esser von mythischen Deutungen, die „kulturelle Herkunft“ außerhalb eines sozialen und historischen Kontextes betrachten.

Der Einwanderer vollführt „assimilative Handlungen“, wenn es ihm nützlich erscheint. Hat er damit Erfolg, wird er sich weitere Kenntnisse aneignen, die ihn zu weiteren assimilativen Handlungen befähigen. Setzt sich die positive Bestätigung fort, entwickeln sich beim Migranten „Ansätze eines generalisierten Erfolgsvertrauens“ (ebd., S. 50). Schließlich bleiben kulturell angepasste Handlungen nicht mehr Mittel zum Zweck, sondern werden zum Wert an sich. Am Ende des Prozesses steht idealer Weise wieder die Assimilation. Führt aber der Versuch, assimilative Handlungen zu vollziehen, zum Misserfolg, wird dies abhängig von der subjektiven Orientierung des Migranten die Rückbesinnung auf die Herkunftskultur zur Folge haben. „Durch Generalisierung können nun auch negative Besetzungen expressiver Art auf das Aufnahmeland einsetzen.“ (ebd., S. 54)

In diesem Modell haben Einwandererkolonien allenfalls übergangsweise eine stützende Funktion. Esser interpretiert die Eingliederung als Folge von Lernprozessen. Im Vordergrund steht die subjektive Leistung des Migranten. Dabei wird übersehen, dass viele Migranten gar keine Möglichkeiten haben, „Fähigkeiten zu assimilatorischem Handeln zu erwerben“. Vor allem Frauen der ersten Einwanderergeneration haben wegen ihrer sozialen Isolation kaum Möglichkeiten, die Sprache und andere notwendige Fähigkeiten zu erlernen, die Voraussetzung zur Erfüllung grundlegendster Bedürfnisse wie zum Beispiel der Suche nach Arbeit sind. Ganz zu schweigen von Flüchtlingen, die in Asylbewerberheimen abgeschnitten von jeder Möglichkeit, Alltagskompetenz in Deutschland zu erwerben, leben. Außer acht gelassen werden die Grenzen, „die in hohem Maße aus der Begrenztheit der Handlungsspielräume in bezug auf den Zugang zu integrativen Gütern resultieren“ (Schöneberg 1981, S. 454).

Vereinfacht ausgedrückt gibt es für Esser nur zwei Möglichkeiten: Am Ende eines erfolgreichen Eingliederungsprozesses steht die Assimilation, Misserfolg führt zum Verbleib in oder zum Rückgriff auf die Herkunftskultur.

Die aus den USA übernommenen Integrations- und Assimilationstheorien beruhen auf der Vorstellung Mitglieder ethnischer Minderheiten hätten zumindest formal die gleichen Rechte. Sie lenken von der defizitären rechtlichen Situation sowie der strukturellen Ausländerfeindlichkeit ab und machen das „Ausländerproblem“ zu einer Frage der Pädagogik. Aus klassischen Einwanderungsländern unkritisch importierte Integrationsmythen finden zwar weder bei den Migranten noch bei der deutschen Aufnahmegesellschaft große Akzeptanz, dagegen stoßen sie bei Wirtschaftsunternehmen, Sozialverbänden und Pädagogen – kurz bei vielen professionell mit Migranten Beschäftigten – auf um so größere Resonanz. Darüber hinaus dienen sie als wirkungsvolle Ideologie zur Verdrängung des deutschen Erbes von Germanisierungs- und Aussonderungspolitik.

Parallel zur Integrationsforschung entwickelte die Ausländerpädagogik die Defizitthese. Als Ende der 50er Jahre ausländische Arbeitskräfte und mit einiger zeitlichen Verzögerung deren Kinder nach Deutschland kamen, war ihre rechtliche Gleichstellung kein Thema. Ihr Aufenthaltsstatus entsprach einem „polizeirechtlichen Gnadenakt“ (de Haan 1996). Noch unglaublicher als die Einbürgerung schien der Gedanke, die als Arbeitsmarktreserve geholten Menschen könnten mittel- oder langfristig ein Teil des „Wir“-Begriffs der deutschen Gesellschaft werden (Hoffmann 1996). Thema waren allein ihre sprachlichen, sozialen, kulturellen und fachspezifischen Defizite. Sie sollten lernen, sich in der deutschen Gesellschaft zurechtzufinden. Der Pädagogik wurde die Aufgabe übertragen, kompensatorische Maßnahmen zu treffen, um die „Gastarbeiter“ an die Kultur und Struktur der deutschen Gesellschaft anzupassen.

1.2.4. Kulturkonfliktthese

In der pädagogischen Theorie wurde die Defizitthese vielfach kritisiert. Sie würde die Verantwortung für die Migrationssituation allein beim ausländischen Kind suchen. In schulischer Hinsicht würde es auf das Merkmal, wie gut oder schlecht es die deutsche Sprache beherrscht, reduziert. Aus der Kritik der defizitären Betrachtung ausländischer Kinder entwickelte sich die Kulturkonflikt- bzw. Differenzthese. Auf das den Integrationstheorien zu Grunde liegende evolutionäre und einem strengen kulturuniversalistischen Paradigma verhaftete Vorgehen folgte der entgegengesetzte Pendelausschlag in kulturellrelativistischer Richtung.¹⁹

Wohlmeinend wollte man das ausländische Kind in den Mittelpunkt stellen und verortete bei ihm einen Kulturkonflikt. Die Kinder würden in der Zerrissenheit zwischen zwei Welten aufwachsen und hätten so nur unzulängliche Chancen, eine kulturelle und soziale Identität zu entwickeln. Es schien, als hätte die Ausländerpädagogik ihr eigentliches Thema gefunden. Interkulturell wurde als das Leben zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen, die es zu verarbeiten gelte, definiert: „Die Migrantenkinder befinden sich in einer interkulturellen Situation, das heißt ihre Sozialisation verläuft zwischen zwei Kulturen: zwischen den unterschiedlichen Normenvorstellungen und den unterschiedlichen Rollenverhalten, zwischen den Sitten, Gebräuchen und Religionen des Heimat- und Gastlandes. Das sind nur einige wenige wesentliche Kulturmerkmale, die sich leicht erweitern lassen.“ (Essinger 1981, S. 98)

Nicht die Migration als solche, die sich daraus ergebenden sozialen Probleme, allen voran die völlig unbefriedigende rechtliche Ungleichstellung der Ausländer, wurde zum Gegenstand der wissenschaftlichen Kritik und Forschung, sondern die „Identitätskrise“ der ausländischen Kinder. Die Vernachlässigung sozialstruktureller und wirtschaftlicher Ursachen und Auswirkungen der

¹⁹ Der Übergang von der Defizitthese zur Differenzthese bzw. Kulturkonfliktthese wurde ausführlich in der Literatur der interkulturellen Pädagogik diskutiert. Vergl. u.a.: Auernheimer 1990, Binder 1992, Dittrich/Radtke 1990, Griese 1995, Hamburger 1981, 1984 u. 1990, Kiesel 1996, Nestvogel 1987 b u. 1991, Niekke 1995, Radtke 1987.

Migration blieb weiterhin unbeachtet und führte zu „kulturalistischer Reduktion“ (Hamburger 1990, S. 313).

An der Kulturkonfliktthese wurde vor allem kritisiert, dass ihre kulturalistische Deutung einen statischen Kulturbegriff impliziert. Kulturen werden als unanfechtbare Systeme dargestellt, „deren Aufeinandertreffen nicht etwa gemeinsame Aspekte aufscheinen lässt, sondern vielmehr Differenzen hervorhebt“ (Kiesel 1996, S. 137). In der guten Absicht die Akzeptanz der Kulturen zu fördern, wird die Gefahr übersehen, dass kulturelle Merkmale zwar die Stabilisierung der ethnischen Gruppenidentität fördern, gleichzeitig aber zur Ab- und Ausgrenzung dienen. Soziostrukturelle Fragen in kulturelle umdeutend erfüllt die Kulturkonfliktthese die Funktion der Verschleierung ungelöster politischer Aufgaben und trägt zur Stigmatisierung der Migranten bei. Dadurch werden originär politische Aufgaben der Pädagogik aufgebürdet. Da der Pädagogik aber die Mittel fehlen, politische Aufgaben zu lösen, führt der eingeschlagene Weg zur Individualisierung sozio-ökonomischer Problemlagen (Hamburger 1981).

Statt die rechtliche, politische und soziale Ungleichbehandlung der Migranten zum Thema der Migrationsforschung zu machen, lenkt die Differenzthese davon ab. Wohlmeinende Pädagoginnen und Pädagogen griffen und greifen bereitwillig nach dem vermeintlichen Strohalm in der Hoffnung, zumindest auf der individuellen Ebene dem Klientel Hilfen bieten zu können.

Die Verbreitung der Kulturkonfliktthese in der pädagogischen Praxis ist auch darauf zurückzuführen, dass Migranten ihre Situation entsprechend dieser These beschreiben. Die kurdische Migrantin Şengül Şenol schreibt, kurdische Jugendliche „werden zwischen zwei Gesellschaften, die sie beide nicht akzeptieren, aufgerieben und von beiden diskriminiert.“ (Şenol 1992, S. 108)²⁰

Unter kurdischen Migrantinnen und Migranten sind Thesen verbreitet, die behaupten, ein Verlust der Muttersprache würde zu einem Verlust der Identität führen, wobei schwere psychologische Schädigungen zu befürchten seien. Diesen Thesen liegt wie selbstverständlich die Annahme zugrunde, dass unter Muttersprache nur die kurdische Sprache zu verstehen sei und nicht etwa die türkische oder deutsche Sprache, die eventuell den kurdischstämmigen Kindern zuerst beigebracht wurde.

Allerdings führte die Kulturkonfliktthese auch teilweise zu Missverständnissen bei Migrantenorganisationen, die in der Thematisierung des Kulturkonflikts eine Anerkennung ihres Selbstverständnisses vermuteten. Sehr zu unrecht, wie sich zeigen sollte. Denn es waren oft die gleichen Institutionen, die ihnen erst bei der Bewältigung ihres Kulturkonflikts helfen wollten, und ihnen ein Jahrzehnt später vorwarfen, durch „Selbstethnisierung“ zum Modernitätshindernis zu werden. Interessanterweise wurde kurdischen Organisationen in der Vergangenheit oft ihre politische Zerstrittenheit vorgeworfen. Kurdische Forderungen nach Partizipation an politischen Foren oder Zugang zu öffentlichen Räumen wurden unter Hinweis auf den Zwist unter konkurrierenden kurdischen Gruppierungen zurückgewiesen. Die Kurden hätten sich erst einmal untereinander zu einigen, so die Forderung. Als der innerkurdische Streit in den 90er Jahren in den Hintergrund trat, wurde ihnen teilweise aus demselben Munde vorgeworfen, eine kurdische ethnische Homogenität zu konstruieren, die es gar nicht gäbe.

Versuche das Anderssein von Migranten und Migrantinnen zu akzeptieren, hätten meiner Ansicht nach durchaus eine Perspektive gehabt, wenn sie die Forderung nach rechtlicher, politischer und sozialer Gleichstellung der Migranten vorne ran gestellt, von den Migranten selbstbestimmte Freiräume anerkannt und die Frage nach ihrem Selbstverständnis ihnen selber überlassen hätten. Stellt sich aber die Pädagogik fernab von diesem Kontext isoliert die Aufgabe, die Differenz zu erklären, so können im Rahmen des Unterrichts nur folkloristische Projektionen, Harmonisierungen oder Idealisierungen der Herkunftskulturen und -länder und paternalistische Hilfen das Ergebnis sein. Zurecht wird kritisiert, „dass eine kulturorientierte Ausländerpädagogik das Pferd

²⁰ s. a. Abschnitt 4.6.3. *Kultur und Tradition als Antwort auf Diskriminierung: Şengül Şenol.*

vom Schwanz her aufzuzäumen versucht und damit eher Probleme schafft als löst“ (Hamburger 1984, S.68).

In der pädagogischen Theorie wurde die Kulturkonfliktthese teilweise heftig kritisiert, nichtsdestotrotz hält sie sich hartnäckig in Politik und (pädagogischem) Alltag. Die weit verbreitete Reduzierung der sozialen Vielfalt auf die binäre Zuordnung Deutscher oder nicht sowie ethnozentrische Perspektiven, die sich in Begriffen wie „Überfremdung“ ausdrücken, sind Beispiele für die ständige politische Funktionalisierung dieses Konstruktes.²¹

1.2.5. Exkurs: Multikulturalismus

Der kurdische Dachverband YEK-KOM gab einer von ihm herausgegebenen Broschüre mit migrationspolitischen Forderungen den Titel „Kurdische Identität im multikulturellen Europa“. Was ist unter diesem Bezug auf Multikulturalismus zu verstehen? Die Vokabel „multikulturell“ wird in vielfältigen Kontexten und mit unterschiedlichen politischen Absichten gebraucht. In rechtsorientierten politischen Konzepten wird die Vorstellung einer „multikulturellen“ Gesellschaft als Bedrohung heraufbeschworen. Das ist von YEK-KOM sicher nicht gemeint. Mit dem Gebrauch des Begriffs „multikulturell“ ist höchstwahrscheinlich auch nicht nur die nackte Feststellung verbunden, dass die Bundesrepublik eine multikulturelle Gesellschaft - also ein Einwanderungsland - geworden ist. Die kurdische Migrantenorganisation knüpft an ein Konzept von Multikulturalismus an, dessen Vertreter damit ein offensives Umgehen mit dem Thema Einwanderung verbinden. Claus Leggewie formuliert den Ausgangspunkt der multikulturellen Gesellschaft folgendermaßen: „Multikulturalismus ist die Gesellschaft ohne kulturelles Zentrum und ohne hegemoniale Mehrheit. Dieser Aggregatzustand tritt ein, wenn das historische Gerüst des europäischen Universalismus, der Nationalstaat als Denk- und Handlungseinheit, nachgibt und transnationale Mobilität in einem Maße stattfindet, dass die Weltgesellschaft von einer Abstraktion zur alltäglich erfahrbaren Realität wird.“ (Leggewie 1990, S. XIII)

Brumlik formuliert die Zielsetzungen der multikulturalistisch orientierten Politik wie folgt: „Eine multikulturelle Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie ... Anregungen aus dem Selbstverständnis verschiedener ‘ethnischer’ Gruppen entgegennimmt und dabei zunächst vorfindliche Selbstverständlichkeiten als solche in Frage stellt, durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltentwürfen die Individuen aus den Bornierungen ihrer konventionellen Identität herausreißt, ihnen dabei erste Einsichten in die Relativität ihrer Standpunkte ermöglicht und sie somit auf den Weg universalistischer Wertgesichtspunkte bringt.“ (Brumlik 1990, S. 104 f.)

Die multikulturalistische Ideologie verspricht eine Gesellschaft ohne „kulturelles Zentrum“ und ohne „hegemoniale Mehrheit“. Es stellt sich die Frage, wie diese idealistisch geprägte Zielsetzung verwirklicht werden soll, wie die Vorstellung, die Menschen aus ihrer konventionell oder ethnisch geprägten Beschränktheit zu reißen, umgesetzt werden kann. Brumlik will alle Menschen auf den „Weg universalistischer Wertgesichtspunkte“ bringen. Hier stellt sich nicht nur die Frage *wer* denn *wem* diesen Weg weisen soll, sondern v.a. wie diese universalistischen Wertgesichtspunkte legitimiert werden. Dass es in dieser Frage durchaus um die Verteilung von Ressourcen geht, zeigt die von Brumlik auf einem Kongress der GEW²² vertretene Forderung nach ersatzloser Streichung des muttersprachlichen Unterrichts. Es bestehe kein Anspruch auf die staatliche För-

²¹ Auf den lebhaften Diskurs in den Sozialwissenschaften und der interkulturellen Pädagogik über die Bedeutung von Ethnizität in den 90er Jahren geht der Abschnitt 1.3. *Der Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität* ein.

²² Micha Brumlik in einem Referat auf dem GEW-Kongress: „Kultur des Aufwachsens - Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa“, 3.-5.12.1999 Berlin.

derung der Kultur von Einwanderern, der Staat habe lediglich die Freiheit des Einzelnen durchzusetzen, so die Begründung von Brumlik, die vor allem bei Migranten auf Empörung stieß.²³

Als Vorreiterprojekt des Multikulturalismus gilt das von Cohn-Bendit in Frankfurt eingerichtete „Amt für multikulturelle Angelegenheiten“. Laura Mestre Vives (1998) analysiert die Arbeit des „Amtes“ und stellt fest, dass in allen von ihr untersuchten Fällen das „Amt“ die deutsche Mehrheitsbevölkerung repräsentiert habe. Es bleibe in der Logik einer „Wir-Sie-Unterscheidung“ gefangen und beurteile die Integration der Migranten abhängig von der Anpassung an deutsche Wertvorstellungen.

Das Konzept Multikulturalismus wird in der Literatur vielfach kritisiert. Im Kern zielt die Kritik auf die Betonung der ethnisch-kulturellen Differenz, die eine Ethnisierung sozialer Konflikte begünstige und von der rechtlichen und sozialen Ungleichheit ablenke. In der interkulturellen Literatur wird das Konzept multikulturelle Gesellschaft vehement von Dittrich und Radtke kritisiert. Der Begriff multikulturelle Gesellschaft beschreibe einen Zustand, in dem Diskriminierung entlang ethnischer Differenzmarkierungen verlaufe, also ein zu überwindender und nicht programmatisch anzusteuender Zustand (Dittrich/Radtke 1990). „In der Logik dieser Argumentation lag, dass Ausländerfeindlichkeit nicht so sehr als strukturelles Problem gedacht wurde, sondern eher als Vorurteil, das durch pädagogische und sozialarbeiterische Intervention zu überwinden sei.“ (Dittrich 1991, S. 56)

Sicher nicht in der gleichen Absicht wie der deutsche Volksgeist berufe sich der Multikulturalismus doch auf die gleichen Begriffe. Er halte an Einteilungen in Ethnien fest und verschaffe so ungewollt nationalistischen und ethnisierenden Ideologien Vorschub. Radtke warnt davor, aus „dem Dilemma zwischen den unerwünschten Folgen von Abschiebung, Ausgrenzung und Ghettoisierung auf der einen Seite und dem fehlenden Konsens über eine vollständige rechtliche und staatsbürgerliche Integration“ das Konzept des Multikulturalismus als Ausweg zu betrachten. Es legitimiere vielmehr den fortbestehenden Sonderstatus der Migranten, „nun aber im Gewand ausländerfreundlicher Toleranz und des Respekts vor kultureller Differenz.“ (Radtke 1998, S. 141 f.)²⁴

M.E. weist der „Multikulturalismus“ keinen Weg, die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zwischen Aufnahmegesellschaft und Zuwanderern zu verringern. Vordergründig betrachtet scheint er auf der Seite der Migranten zu stehen, indem die Forderung vieler Migrantenorganisationen nach Raum für ihr kulturelles Selbstverständnis aufgegriffen und auf kultureller Ebene Gleichheit versprochen wird. Die Fragen des Zugangs zu ökonomischen Quellen gesellschaftlichem Reichtum sowie der rechtlichen Gleichstellung bleiben aber unangetastet. Die dominante ethnische Gruppe kann sich weiter den privilegierten Zugang zu sozialen Positionen und ökonomischen Ressourcen sichern. Außerdem birgt das multikulturalistische Konzept die Gefahr, die politischen Kräfte unter den Einwanderern zu unterstützen, denen an „Erhalt der kulturellen Identität“ zu Lasten eine sozialen Emanzipation gelegen ist.

²³ Auf die Diskussion um muttersprachlichen Unterricht wird in einem späteren Abschnitts (6.3.) ausführlich eingegangen werden.

²⁴ Eine sehr heftige Kritik formuliert Oberndörfer. Er bezeichnet den Multikulturalismus als eine Variante des ethnokulturellen Nationalismus. Der Tempel des ethnischen Polytheismus habe die Kirche des völkisch-monokulturellen Monotheismus abgelöst. Multikulturalismus stehe „für eine Doktrin der Gleichheit der Kulturen und des Schutzes aller kulturellen Kollektive vor kultureller Verunreinigung durch Vermischung.“ (Oberndörfer 1998, S. 7). Zur Kritik des Multikulturalismus s.a. Nieke 1995, S. 97 f.

1.2.6. Wahrnehmung des Selbsthilfepotenzials von Einwanderern

Die Literatur der interkulturellen Pädagogik setzt sich zwar durchaus kritisch damit auseinander, wie die deutsche Mehrheitsgesellschaft mit Ausländern umgeht, Migranten und Migrantinnen werden aber innerhalb dieses Diskurses vor allem als Objekte wahrgenommen. Nur wenn sie eine erfolgreiche Sozialisation im Einwanderungsland Deutschland durchlaufen haben und über einen deutschen Universitätsabschluss verfügen, werden Menschen mit Migrationshintergrund in diesen Diskurs eingebunden. In Ausnahmefällen sind auch Intellektuelle, die ihre wissenschaftliche Karriere im Herkunftsland begonnen haben, an der Auseinandersetzung beteiligt. Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten werden aber äußerst spärlich in pädagogische wie auch andere gesellschaftliche Diskurse einbezogen.

Dieses Missverhältnis hat sich im Laufe der Geschichte der Arbeitsmigration eher verschlechtert als verbessert. In den 70er und 80er Jahren gab es zahlreiche Kontakte von bundesdeutschen Organisationen und Gruppierungen zu Zuwanderern aufgrund von gemeinsamen politischen Interessen. Beispielsweise kamen nach dem türkischen Militärputsch von 1980 Tausende von Gewerkschaftern und Anhänger demokratischer Parteien nach Deutschland, die zumindest in einem Segment der deutschen Gesellschaft mit Solidarität rechnen konnten. Der Einflussgewinn islamischer Organisationen aus der Türkei und ihre Wahrnehmung als Bedrohung gesellschaftlicher Werte durch die deutsche Gesellschaft hat die Skepsis gegenüber Selbstorganisationen von Einwanderern verstärkt. Auch die Kriminalisierung kurdischer Migrantenorganisationen hat dazu beigetragen, diese aus dem Diskurs um die Verhandlung gesellschaftlicher Interessen auszuschließen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Selbsthilfepotenzial von Migrantinnen und Migranten nur partiell anerkannt wird.

In der Literatur der interkulturellen Pädagogik und angrenzender Wissenschaftsbereiche finden sich nur wenige Ansätze, die der „ethnischen Gemeinde“, der „Einwandererkolonie“ oder Selbsthilfeorganisationen eine positive Beachtung schenken. Üblicherweise werden sie eher als Bedrohung wahrgenommen. Georg Elwert stellt dazu fest: „Autonome fremdkulturelle Institutionen innerhalb unseres Landes wecken sofort die Angst vor einer Ghetto-Bildung.“ (Elwert 1982, S. 717)²⁵

Elwert sieht demgegenüber auch positive - im Sinne von integrierend - Aspekte der Herkunftsgemeinschaften: „Eine stärkere Integration der fremdkulturellen Einwanderer in ihre eigenen sozialen Zusammenhänge innerhalb der aufnehmenden Gesellschaft - eine Binnenintegration also - ist unter bestimmten Bedingungen ein positiver Faktor für ihre Integration in eine aufnehmende Gesellschaft.“ (ebd., S. 718)

Die Aufnahme in die ethnische Gemeinde versetze den Zugewanderten überhaupt erst in die Lage, die Integrationsleistungen, die ihm abverlangt werden, zu vollbringen, so Elwert. Erst das Wissen, zu einer bestimmten Gruppe, der ethnischen Gemeinde, zu gehören, verschaffe dem Migranten das Selbstbewusstsein, das Voraussetzung für Handlungsfähigkeit sei. Zudem vermittelten Selbsthilfestrukturen der Einwandererkolonie das Alltagswissen, dass zur Orientierung in der Einwanderungsgesellschaft erforderlich sei. Für Elwert hat die ethnische Gemeinde auch eine Bedeutung als pressure-group, die bestimmte Interessen überhaupt erst einbringbar und verhandelbar mache und darüber hinaus natürlich auf der Ebene der politischen Machtauseinandersetzung eine Rolle spiele. Der Integration entgegen stünde hingegen die Einschränkung politischer Beteiligungsrechte und Artikulationsmöglichkeiten für Ausländer in Deutschland.

Ursula Boos-Nünning²⁶ weist darauf hin, dass Migrantinnen und Migranten überwiegend in sozialräumlicher Armut in Problemstadtteilen leben. In diesen sogenannten sozialen Brennpunkten

²⁵ Eine Zusammenfassung der Ausführungen von Elwert findet sich bei Auernheimer 1990, S. 94 ff.

²⁶ Vortrag von Ursula Boos-Nünning über die KMK-Empfehlung „Interkulturelles Lernen“ auf einem Kongress des Bundesausschusses für multikulturelle Angelegenheiten der GEW unter dem Titel „Kultur des Aufwachsens - Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa“, 3.-5. Dezember 1999 in Berlin.

lebten deutsche Problemfamilien und Ausländer nebeneinander. Erst diese Konstellation erzeuge das ethnische Ghetto der Ausländer, da sich Migrantenfamilien von den Problemfamilien abgrenzen wollten. Das ethnische Ghetto habe gegenüber dem sozialen Brennpunkt viele Vorteile. Beispielsweise biete es dem Einzelnen eine Sicherheit, die das soziale Ghetto gerade nicht gebt.²⁷

Auch Viola Gergi weist auf die positiven Funktionen hin, die ethnische Gemeinschaften erfüllen können. „Ethnische Gemeinschaften können Ort der aktiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebensentwürfen und strukturellen Problemen der Migration sein; sie können die Entwicklung von Transkulturalität und Transnationalität ermöglichen; ethnische *communities* können schließlich Identitätsbildungsprozesse fördern und damit Integration und Handlungsorientierung erzeugen.“ (Gergi 1999, S. 43) Wie sich ethnische Gemeinschaften entwickeln, in regressiver Richtung oder in einer für den Transformationsprozess traditionellen Erbes förderlichen Weise, hänge nicht zuletzt von der Offenheit und Förderungsbereitschaft des Aufnahmelandes ab. Die Institutionen von Herkunftsgemeinschaften könnten, wenn ihnen die Partizipation an der gesellschaftlichen Auseinandersetzung ermöglicht werde, zur Integration beitragen und könnten eine Alternative gegenüber Konzepten, die die Individuen auf ihre ethnische Zugehörigkeit festlegen, darstellen. „Diese Institutionen sind die Orte, an denen Lebensentwürfe verhandelt, solidarisch verdichtet und bei Bedarf auch zu einem Politikum gemacht werden können. Die Selbstorganisation von Minderheiten kann zudem als doppelter Schritt in Richtung Integration betrachtet werden. Die Artikulation und Durchsetzung der eigenen Interessen führt zu einer Veränderung der Umwelt im Aufnahmeland. Die dabei unabdingbare Aneignung der Spielregeln der einheimischen Gesellschaft bringt die Anpassung mit sich. Durch die Förderung der Einwanderer bzw. ihrer Solidargemeinschaften kann kollektive Gerechtigkeit wirksam werden, ohne dass die Menschen - wie etwa bei der Vergabe von kulturellen Kollektivrechten - an ihre Herkunft gebunden bleiben.“ (Gergi 1999, S. 43)

Die hier referierten theoretischen Konzepte fordern ein Umdenken in der Ausländerpolitik: Minderheitenperspektiven und Minderheitendiskurse müssen als Voraussetzung für Demokratisierung und Pluralisierung der Gesellschaft von Institutionen berücksichtigt werden; Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich selber vertreten. Die Förderung von Selbsthilfestrukturen wurde aber sozial- und bildungspolitisch nie ernsthaft ins Auge gefasst. Auch in der pädagogischen Theorie und Praxis wird das Selbsthilfepotenzial von Einwanderern eher als Konkurrenz denn als Hilfe angesehen. Kurdischen Selbsthilfeorganisationen wird darüber hinaus mit politischer Skepsis begegnet, und sie werden mehr als die Netzwerke vieler anderer Minderheiten institutionell ausgegrenzt.

²⁷ Zu der Ignorierung des Selbsthilfepotenzials von Migranten und Migrantinnen s.a. Abschnitt 5.2. *Soziale Dienste*.

1.2.7. Interkulturelles Lernen

Die interkulturelle Pädagogik ist der Versuch, die „Ausländerpädagogik“ von der Sonderpädagogik in eine sich explizit an die gesamte Gesellschaft richtende Pädagogik zu transformieren. Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird der Anspruch formuliert, nicht nur die Migranten, sondern - irgendwie - auch die Aufnahmegesellschaft auf ein dauerhaftes Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Hohmann (1987) versucht mit der Unterscheidung in begegnungs- und konfliktpädagogische Ansätze eine Klassifizierung verschiedener Konzepte der interkulturellen Erziehung. Die Pädagogik der Begegnung will zunächst die zugewanderten Kulturen affektiv und kognitiv zur Kenntnis nehmen. Kulturbeggnung wird zum Mittel der Erkenntnis. In der Praxis überwiegt das Bestreben, durch Erziehung zu Empathie und Toleranz das gegenseitige Verstehen verschiedener Kulturen zu fördern. „In ihrer am weitesten entwickelten Form vertritt interkulturelle Erziehung den hochgreifenden, wenn nicht utopischen Anspruch auf kulturellen Austausch und kulturelle Bereicherung im Verhältnis zwischen kulturell unterschiedlichen Gruppen.“ (Hohmann 1987, S. 103) In einer „harmonischen Atmosphäre“ sollen fremde Kulturen erfahren werden. An Ansätzen, die sich auf den begegnungspädagogischen Aspekt beschränken, wird kritisiert, dass die Hinwendung zu den kulturellen Verschiedenheiten von der soziostrukturellen Marginalisierung der Migranten ablenke. Die sozialen, politischen und ökonomischen Zusammenhänge kultureller Erscheinungen würden ausgeklammert.

Auf curricularer Ebene finden sich v.a. begegnungspädagogische Ansätze. Der Lehrplan der bayerischen Hauptschule von 1987 schreibt - ganz einem kulturelrelativistischen Paradigma verpflichtet - von „wechselseitiger Offenheit für Wertvorstellungen von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, Kulturen und Religionen in der Spannung zwischen notwendiger Integration und Erhaltung kultureller Eigenarten im Rahmen der interkulturellen Erziehung“.

In der schulischen Praxis bleibt der begegnungspädagogische Ansatz Zielgruppenpädagogik ohne allgemeinbildenden Anspruch. Interkulturelle Zielsetzungen werden insbesondere für die Hauptschule - als der Schule mit dem höchsten Ausländeranteil - konkretisiert. Interkulturelle Bildung wird v.a. als Teil des sozialen Lernens verstanden, das der Förderung von Fähigkeiten wie Toleranz und Achtung vor anderen dienen soll. Im Unterricht sollen von der Mehrheit die Minderheitenkulturen untersucht werden, um das Fremde kennen zu lernen und gegenüber der eigenen Kultur abzugrenzen. Dagegen finden sich kaum Unterrichtseinheiten, die das Verhalten der Mehrheit gegenüber den zugewanderten Minderheiten behandeln. Gogolin u.a. resümieren: „Ausgeklammert wird in diesen Ansätzen meist eine Einbettung in sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge, die die pädagogisch nicht überwindbare Ungleichberechtigung der Mitglieder einer Gesellschaft zur Folge haben.“ (Gogolin 1998, S. 672)

Der konfliktorientierte Ansatz hinterfragt die sozio-ökonomischen und politischen Barrieren zwischen Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft mit dem Ziel, Diskriminierung, Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Ethnozentrismus zu bekämpfen und Chancengleichheit herzustellen.

Die in Großbritannien entwickelte Anti-racist Education (ARE)²⁸ gilt als Beispiel für einen konfliktpädagogischen Ansatz. Die ARE tritt für eine Politisierung der Schule ein. Die Schüler sollen den institutionellen Rassismus in einem Zusammenhang mit selbsterfahrener sozialer Deklassierung als Arbeiterkinder und mit patriarchalen Unterdrückungsverhältnissen begreifen lernen. In der Schule sollen die Beziehungen zwischen Klassen-, Rassen- und Geschlechterkonflikten untersucht werden. Dazu werden die ideologischen Botschaften der Medien dekonstruiert, über die

²⁸ Auernheimer (1990, S. 194 ff.) diskutiert ausführlich den Ansatz, deren Vertreter Cole 1986, Mullard 1984 und Troyna 1987 sind.

vielfältigen strukturellen Benachteiligung von Ausländern und Farbigen aufgeklärt sowie Unterentwicklung, Nord-Süd-Konflikt und die kapitalistische Weltwirtschaftsordnung als Ursache der Migrationsbewegungen thematisiert.

Die beiden - begegnungs- und konfliktpädagogischen - Ansätze muss man sich genauso wenig wie das kulturuniversalistische und -relativistische Paradigma als streng voneinander getrennt vorstellen. Die Übergänge sind oft fließend. Viele Autorinnen und Autoren versuchen, beide Ansätze miteinander zu verschränken.²⁹

Der von Nestvogel konzipierte „Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen, historisch gewachsenen Kultur“ (Nestvogel 1991, S. 6) enthält einen begegnungs- und einen konfliktpädagogischen Aspekt. Der Gedanke der Reflexion der eigenen Kultur ist von Nestvogel (1987 b, 1988, 1991) in mehreren Beiträgen ausgeführt worden. Sie fordert, verinnerlichte Traditionen, abendländische Höherwertigkeitsvorstellungen und Ausgrenzungsprozesse durch eine kulturelle Selbstreflexion bewusst zu machen. Dabei geht es nicht nur um einen mechanischen Prozess kognitiven Lernens, der Ethnozentrismus nur außerhalb seiner selbst verortet, sondern um Lernprozesse, die es ermöglichen, subjektive Verhaltensmuster zu erkennen und zu verändern.

Je mehr (Vor)Urteile ein Individuum verinnerlicht hat, ohne sie anhand von Tatsachen auf ihre Gültigkeit überprüft zu haben, um so weniger ist es bereit, zuzugeben, dass es mit Vorurteilen behaftet ist. Niemand hält sich selber für einen Rassisten, selbst wenn er oder sie sich im selben Atemzug rassistisch äußert. („Wenn man sagt, dass dem Neger unser Fleiß und unsere Disziplin fehlt, ist man doch kein Rassist,“ so eine oft gehörte Alltagsäußerung.)

Um die Problematik von verinnerlichten Verhaltensmustern zu verdeutlichen, will ich ein Beispiel aus einem Bereich wählen, in dem Menschen agieren, die sich selbst eher für offen und tolerant halten. Gerade von sich selbst als alternativ und fortschrittlich verstehenden Menschen wird oft die formale Hierarchie in Migrantenorganisationen kritisiert. Gleichzeitig wird aber übersehen, dass gerade die informellen Hierarchien, wie sie in alternativen Projekten und progressiven Organisationen anzutreffen sind, Migranten ausschließen. Das sorgfältige Austarieren von Stimmungen unter Zuhilfenahme persönlicher Kontakte, das in solchen Strukturen nötig ist, um etwas zu erreichen, setzt einen langen Lernprozess in ähnlichen Projekten voraus, über den Migranten im Allgemeinen nicht verfügen. Da ihnen das soziale und kulturelle Kapital (Bourdieu 1992) fehlt, das den Zugang zu solchen Strukturen schafft, vermitteln sich gerade alternative und linke Projekte für Migranten als geschlossene Systeme. Da sie nicht nachvollziehen können, wie Entscheidungen zustande kommen, macht es für sie keinen Sinn, sich an den Prozessen zu beteiligen. Ohne Kenntnis der Spielregeln erwecken Abende lange Diskussionen den Eindruck eines sinnlosen Palavers. Von den Deutschen wird das wiederum als mangelnde Bereitschaft, Verantwortung übernehmen und sich in einem pluralistischen Prozess einbringen zu wollen, verstanden, ohne zu begreifen, dass die von ihnen selber als „offen“ empfundenen Strukturen, anderen als „Buch mit sieben Siegeln“ erscheinen müssen.

²⁹ Nieke (1995, S. 221) referiert in Anlehnung an Kohlberg (1987) ein Konzept, das interkulturelle Kompetenz in drei aufeinander folgenden Niveaustufen (monokulturell - interkulturell - transkulturell) vermitteln will. Interkulturelles Lernen wird als Stufenleiter einer moralischen Entwicklung betrachtet, in dem das interkulturelle Niveau im begegnungspädagogischen Sinn nur als Zwischenstufe verstanden wird. Auf dem untersten monokulturellen Niveau steht der Lernende seiner eigenen Kultur noch unreflektiert gegenüber. Andere Kulturen bewertet er in den Denkbahnen seiner eigenen Kultur. Auf dem zweiten, dem interkulturellen Niveau werden die Unterschiede zwischen den Kulturen in ihrer historischen, soziologischen und ökonomischen Dimension erfasst. Das führt zum Teil zu einer positiven Identifikation mit fremden Kulturen. Das transkulturelle Niveau soll schließlich ermöglichen, die Synthese aus der ursprünglich monokulturellen Position und der erworbenen relativistischen Position zu ziehen. Der Schüler kann nun die Kulturen aus seiner eigenen Perspektive heraus beurteilen. Auf diesem wohl als utopische Zielvorstellung zu verstehendem Niveau beschränkt sich der Mensch nicht mehr auf die Sicht seiner eigenen Kultur. Er stellt weder eine Kultur über die andere noch behauptet er die Gleichwertigkeit der Kulturen, sondern er steht souverän über den Kulturen und begründet seine Haltung aus einer selbst gewonnenen Perspektive heraus.

Auch ein differenziertes kognitives „Wissen über die Tiefenstruktur unserer eigenen Kultur“ reiche nicht, alle Mythen des eigenen kulturellen Erbes zu dekonstruieren, so Nestvogel.³⁰ Studien über fremde Kulturen, seien sie auch als Geste des Entgegenkommens und Verständnisses gemeint, verfolgten doch meist den Zweck, die Minderwertigkeit der „anderen“ Kultur nachzuweisen und die Ausländer zu „Untersuchungs-, Mitleids- und Hilfsobjekten“ zu degradieren. Die Ursachen für Konflikte in der multikulturellen Gesellschaft müssten hinterfragt werden. Dabei sollten die europäischen Höherwertigkeitsvorstellungen im historischen Kontext ihrer Entstehung betrachtet werden.

Die interkulturelle Begegnung schafft Möglichkeiten, subjektiv verinnerlichte Verhaltensmuster zu erkennen. Die eigene Kultur im Spiegel eines Nichtangehörigen dieser Kultur zu sehen, bietet ganz neue Einblicke. Nestvogel weist mehrfach auf die Notwendigkeit hin, Ausländern zuzuhören, wenn sie sich über Deutsche äußern - sei es in der von Ausländern geschriebenen Literatur oder in persönlichen Begegnungen. Schließlich sind Migranten nicht nur in der Lage, die deutsche Kultur von außen zu sehen, sie haben uns auch voraus, dass sie zwei Kulturen kennen und selber schon nachhaltig die Erfahrung gemacht haben, dass es neben der eigenen noch andere Kulturen gibt. Nestvogel (1991, S. 109) vermutet, dass Migranten und Kolonisierte in weit höherem Maße die von der interkulturellen Pädagogik geforderten Qualifikationen wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Empathie erworben haben.

Viele kurdische Menschen haben, bevor sie nach Deutschland kamen, schon Erfahrung von Binnenmigration in der Türkei sowie von einem Aufenthalt in einem anderen europäischen Land gemacht. Sie hatten somit weitaus mehr Gelegenheiten und Notwendigkeiten, die von der interkulturellen Pädagogik als Lernziele angegebenen Fähigkeiten zu erwerben, als wir als nicht Migrierte.

Was hat die Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Migration im schulischen Bildungswesen erreicht? Eine Bestandsaufnahme von Gogolin u.a.³¹ kommt zu dem Ergebnis, dass „das deutsche Bildungswesen auf die von Minoritäten geäußerten oder ihnen zugeschriebenen Partikularinteressen stets nach dem Grundmuster der Ausgrenzung und ‘Besonderung’ reagiert habe. ... Das demgegenüber als allgemein Gesetzte reflektiert, so unsere These, die nationalstaatliche Verfasstheit des Bildungswesens, die sich darin äußert, dass die Vorstellung vom ‘allgemeinen Kind’, auf das sich die Bemühungen richten, am Bild des nichtgewanderten, einsprachig aufwachsenden Menschen orientiert ist, dessen Sozialisation in einer als sprachlich und kulturell homogen gedachten Welt stattfindet.“ (Gogolin u.a. 1998, S. 665)³²

Weiterhin beruhen Schulrecht und -organisation auf der Vorstellung, dass nur in Ausnahmefällen nichtdeutschen Bürgern die Einlösung des Bildungsanspruchs gewährt werden muss und dann nur vorübergehend. Deutliches Indiz ist die Beschränkung der Schulpflicht. Für Kriegsflüchtlinge, Asylbewerber sowie Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, existiert in mehreren Bundesländern keine Schulpflicht.

Der Bericht von Gogolin u.a. hält fest, dass die Lehrpläne zwar abstrakte Forderungen nach interkultureller Bildung aufgenommen hätten, es aber an einer konsequenten Umsetzung mangelt. Am deutlichsten würde das in der Spracherziehung. Die historisch überkommene monolinguale Grundüberzeugung zeige sich darin, dass ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache benutzt werde und die tatsächlich sprachliche Kompetenz der Schüler unberücksichtigt bleibe. In der Empfehlung der KMK 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wird erstmals die „sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft zum allgemein pädagogisch

³⁰ Nestvogel (1987 b) in Kritik am verstehenden Ansatz von Erdheim (1984).

³¹ Gogolin u.a. untersuchen im Rahmen des Forschungsschwerpunkt FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) der DFG (Deutschen Forschungsgemeinschaft), welche innovativen Impulse von der Einwanderung für das deutsche Bildungswesen ausgegangen sind.

³² Dieses Muster sei im übrigen nicht nur für als ethnisch-sprachlich definierte Minderheiten, sondern für alle als nicht der Norm entsprechend angesehenen Gruppen wie Behinderte oder religiöse Gruppen festzustellen.

relevanten Faktum erklärt“ (ebd., S. 676). Bis jetzt sind dieser Einsicht aber kaum Taten gefolgt. Ein Beispiel für die Kluft zwischen Postulat und Praxis sind die Bemühungen in Niedersachsen zur Umsetzung der „Europäischen Dimension im Bildungswesen“. Es wird der Anspruch formuliert, „die lebenspraktisch vorhandene sprachliche und kulturelle Diversität der Gesellschaft besser zu bewältigen“ (ebd.). Die Konkretisierungsvorschläge knüpfen dann allerdings nicht an der vorhandenen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit an, sondern an den Sprachen der europäischen Nachbarstaaten, also Sprachen von ökonomisch und politisch potenten Staaten.³³

Die umfangreiche - durchaus kritische - Literatur der interkulturellen Pädagogik hat „in einer theoretisch nicht mehr zurücknehmbaren Weise gezeigt, wie einseitig die kommunikativen, curricularen und institutionellen Traditionen in den Schulen der Nationalstaaten waren und wie monokulturell viele pädagogische Theorien, die so gerne im Mantel des Allgemeinen daherkommen.“ (Reich 1994, S. 22)

Auf der institutionellen Ebene wird die monokulturelle Ideologie bislang aber nur in Formulierungen in Frage gestellt. „Auf der Ebene des Rhetorischen, so unser Fazit, sind Veränderungen der traditionellen Parameter in Gang gekommen. Ob aber die monolingual-monokulturelle Grundüberzeugung des deutschen Bildungswesens tatsächlich an Kraft verliert, kann erst die Zukunft zeigen.“ (Gogolin 1998, S. 677)

1.2.8. Interkulturelle Pädagogik und kurdische Minderheit

Während in anderen Disziplinen - wie der Politikwissenschaft, Orientalistik oder Ethnologie - die Kurden und Kurdinnen zunehmend Beachtung erfahren, hat die Pädagogik die kurdische Minderheit bisher weitgehend ignoriert. Die kurdische Bevölkerung gehört zu den größeren Minoritäten in der Bundesrepublik. Wenn dazu bisher keine Forschungsergebnisse vorliegen, ist das kaum auf eine Unachtsamkeit oder auf einen Zufall zurückzuführen.

Die monokulturell verfasste deutsche Nation prägt bis heute das deutsche Bildungswesen. Auch wenn die deutsche Schule seit jeher Minderheiten integriert habe, kenne sie keine Minderheiten, schreibt Marianne Krüger-Potratz. Minderheiten erweckten nur dann Interesse, wenn sie selber auf ihre Lage aufmerksam machen oder „zum Problem zu werden drohen.“ Die Feststellung von Krüger-Potratz bietet eine Erklärung, warum die kurdische Minderheit vom deutschen Bildungswesen ignoriert wird. Kurdische Kinder stellen bildungspolitisch kein größeres Problem dar als andere Zuwanderergruppen aus der Türkei. Deswegen werden sie bildungspolitisch auch kaum zur Kenntnis genommen. Kurdinnen und Kurden weisen aber teilweise recht öffentlichkeitswirksam auf ihre Anliegen und Probleme hin. Genau die Proteste, mit denen sie die Mehrheit auf sich aufmerksam machen (wollen), lassen sie für diese Mehrheit aber auch zum Problem werden. So werden kurdische Migrantinnen und Migranten - wenn überhaupt - als Konfliktpotenzial - oft in Zusammenhang mit Türken - wahrgenommen. Dass heute die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht in kurdischer Sprache vielerorts zumindest als berechtigt angesehen und in einigen Bundesländern auch Kurdischunterricht erteilt wird, ist - so meine These - nur zum Teil auf die Einsicht, dass die tatsächlich gesprochenen Sprachen in Migrantenfamilien mit den offiziellen Sprachen der Herkunftsländer divergieren, zurückzuführen. Zum anderen Teil ist es als Reaktion auf die vehementen kurdischen Proteste, die mit kulturellen Zugeständnissen befriedet werden sollen, zu werten.

Während Minderheiten innenpolitisch nur, wenn sie zum Problem werden, wahrgenommen werden, findet sich in Deutschland, so Krüger-Potratz, eine lange Tradition der Funktionalisierung

³³ Zum unterschiedlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bezug auf europäische Sprachen und die Sprachen von Migranten s.a. Krüger-Potratz 1993 und Abschnitt 6.3. *Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese - Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts.*

von Minderheiten für außenpolitische Interessen. Wie im Kapitel über die *deutsche Türkeipolitik* deutlich wird, steht die kurdische Minderheit außenpolitischen Interessen der deutschen Politik im Wege. Auch diese Gründe führen dazu, Kurdinnen und Kurden zu ignorieren. Im Kapitel über die *institutionelle Diskriminierung der kurdischen Minderheit* wird deutlich, dass die kurdische Minderheit innenpolitisch von Rechten vergleichbarer Minderheiten teilweise ausgeschlossen ist.

Es stellt sich die Frage, wie sich die interkulturelle Pädagogik der kurdischen Minderheit in geeigneter und umfassender Weise annehmen sollte. Eben wurde festgestellt, dass das Problem der Missachtung der kurdischen Minderheit keine pädagogische Angelegenheit, sondern vor allem eine politische Frage ist. Pädagogik muss sich diesen Zusammenhang immer wieder verdeutlichen, um nicht in die Situation zu geraten, auf politische Fragen pädagogische Antworten zu suchen. Erst die Marginalisierung weiter Teile der Welt durch kapitalistische Umstrukturierungen und erhöhter Arbeitskräftebedarf in den kapitalistischen Zentren machen interkulturelle Lernprozesse erforderlich. Interkulturelle Pädagogik ist als Teilaspekt globaler Kommunikationsprozesse und Wanderungsbewegungen zu sehen. Dabei sind neben den „weichen“ interkulturellen Strategien wie kompensatorischen Maßnahmen, um fähige Arbeitskräfte für die deutsche Wirtschaft auszubilden, für die die Pädagogik zuständig ist, auch die „harten“ Strategien zu beachten, die dann eingesetzt werden, wenn Integration entweder gar nicht erwünscht ist oder wenn die „weichen“ Strategien nicht (mehr) greifen. In den 90er Jahren wurde gegenüber Angehörigen der kurdischen Minderheit wiederholt das ganze Arsenal des staatlichen Gewaltanspruchs von Organisationsverboten, Polizeieinsätzen, Gefängnisstrafen bis zu Abschiebungen eingesetzt. Auch dies gehört zu den Erfahrungen, die Angehörige der kurdischen Minderheit in Deutschland gemacht haben.

Im Zusammenhang mit der Diskussion des muttersprachlichen Unterrichts und der Mehrsprachigkeit wird in einem späteren Kapitel deutlich werden, dass weniger die jahrzehntelange Kritik aus den Reihen der Protagonisten der interkulturelle Pädagogik die monokulturelle Verfasstheit des deutschen Bildungswesens in Frage stellte, sondern dass der Paradigmenwechsel in Bezug auf die Mehrsprachigkeit durch die wirtschaftlich und politisch gewollte europäische Integration initiiert wurde.

Integrationsmodelle finden in der Bundesrepublik, auch wenn die unterstellten linear fortschreitenden Integrationsprozesse ganz offensichtlich nicht der Realität entsprechen, nach wie vor große Verbreitung. Sie prägen das Bild der Mehrheitsgesellschaft über die Migrationssituation. Auch komplexere Modelle betrachten die Migration v.a. unter dem Aspekt der Integration. Sie stützen sich v.a. auf die individuelle Lernfähigkeit und subjektive Anpassungsleistung der Migranten. Nicht beachtet wird, dass die Handlungsspielräume durch rechtliche und soziale Ungleichheit, Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung begrenzt sind und den Zugang zu „integrativen Gütern“ und „assimilativen Fähigkeiten“ einschränken. Verläuft der Integrationsprozess nicht wie prognostiziert, wird dies als Störung wahrgenommen. Die Ursache für die Störung wird im Wesentlichen bei den Migranten verortet. Der Bezug auf die Herkunftskultur wird beispielsweise als regressives Verhalten pathologisiert. Dabei bleiben die durchaus unterschiedlichen Motivationen für einen Bezug auf diese Kultur unberücksichtigt.

Integrationstheorien sind im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit interessant, weil sie natürlich auch eine Grundlage für die Wahrnehmung kurdischer Migrantinnen und Migranten durch die herrschenden Mehrheit bieten. Politische Proteste, Forderungen nach Anerkennung ethnischer Besonderheiten usw. werden als Normabweichung von einem einseitig von der Minderheit geforderten Integrationsprozess wahrgenommen. Je mehr und lauter Kurdinnen und Kurden versuchen, auf sich aufmerksam zu machen, um so mehr gelten sie als Störfaktor. Die *Konfliktimportthese*, mit der sich ein gesonderter Abschnitt dieser Arbeit beschäftigt, ist ein Ergebnis

solcher Anschauung. „Störungen“ des Integrationsprozesses werden als von außen kommend wahrgenommen.

Die Einwanderungsgesellschaft wird durch Integrationsmodelle entlastet. Ihr wird unhinterfragt unterstellt, dass sie die Legitimation hat, die Integration bzw. Assimilation der Zugzugsgesellschaft zu fordern. Ihre Aufgabe besteht nur darin, den Zugewanderten helfend zur Hand zu gehen. Problem und Lösung sind allein bei den Migranten zu suchen. Ausgehend von dieser Betrachtungsweise werden sie zum Objekt der Forschung. An dieser Stelle muss nachdrücklich davor gewarnt werden, dass die Sozialwissenschaften bzw. die Pädagogik nicht Fehler, die mit dem türkischen Klientel gemacht wurden, wiederholt. Wurde in den 70er und 80er Jahren die türkische Familie ausgeforscht, so sollte die „Entdeckung“ der Kurden in den 90er Jahren nicht dazu führen, dass kurdische Strukturen auf einen Forschungsgegenstand reduziert werden. Natürlich muss es auch solche Forschung geben. Meine Kritik richtet sich gegen eine Forschungsethik, die die Migranten zum Forschungsobjekt degradiert, und damit bewusst oder unbewusst die eigene Überlegenheit bestätigt.

Auf kulturalistische Deutungen, wie sie in der Kulturkonfliktthese oder auch in multikulturalistischen Ansätzen zum Ausdruck kommen, wird im Zusammenhang mit der kurdischen Minderheit vielfach Bezug genommen. Viele kurdische Migranten beschreiben sich in einem dreifachen Kulturkonflikt zwischen deutscher, türkischer und kurdischer Identität (bei der Arbeit Ausländer, auf der Straße Türke, zu Hause Kurde) und begründen mit dieser als unbefriedigend wahrgenommenen Situation die Forderung nach „Erhalt der kurdischen Identität“.

Viele Kurden tendieren dazu, alle Missstände und alle Ungerechtigkeiten, denen sie sich von Seiten der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt fühlt, kulturalistisch zu erklären. Sie fühlen sich in Deutschland als Kurden unterdrückt, obwohl ein großer Teil der Vorgänge, die sie als Unterdrückung empfinden wie etwa Veranstaltungsverbote oder Abschiebungen, nicht auf kultureller sondern auf politischer Ebene angesiedelt sind. Die Einschränkung politischer Partizipationsrechte betrifft alle Ausländer und Ausländerinnen, die Asylpolitik betrifft alle Asylbewerber und nicht nur Kurden. Die Erklärung hier würden Kurden verfolgt, weil sie Kurden seien, lenkt von dem tatsächlichen Problem, dem Vorenthalten von Gleichheitsrechten ab. Zudem schneidet eine auf die eigene Ethnie beschränkte Wahrnehmung von potenziellen Bündnispartnern - beispielsweise anderen migrationspolitisch arbeitenden Gruppen - ab, mit deren Hilfe den eigenen Forderungen größerer Nachdruck verliehen werden könnte.

Kulturalistische Erklärungen sind nicht in der Lage, die als unbefriedigend empfundene eigene Lage zu beschreiben, weil sie politische und soziostrukturelle Faktoren unberücksichtigt lassen. Als problematisch erweist sich auch der Bezug auf einen statischen Kulturbegriff der Veränderungen der Minderheitsgesellschaft im Zuge des Migrationsprozesses außer Acht lässt. Er begünstigt diejenigen Auffassungen innerhalb der Minderheit, die feudalistische Relikte wie die Einengung des Bewegungsspielraums von Frauen kulturell begründen und Veränderungen der Rolle der Frau im Zuge der Migration als nicht der eigenen Kultur entsprechend ablehnen.

Die kulturalistische Interpretation des Konflikts wird von Seiten der Mehrheitsgesellschaft durchaus bestärkt. Von Angehörigen der Mehrheit in Parteien, Institutionen und gesellschaftlichen Foren wird den kulturellen Anliegen der Kurden und Kurdinnen weit mehr Verständnis entgegengebracht als den politischen Forderungen. Sicher empfinden es weit mehr Deutsche als ungerecht, dass „kurdischen Kindern ihr Recht auf muttersprachlichen Unterricht“ verweigert wird, als dass sie das Verbot einer kurdischen Veranstaltung als ungerecht empfinden. Folkloristische Vorstellungen von einem idyllischen Dorfleben im „wildem Kurdistan“ finden in Mittelstandsprojektionen weit mehr Beachtung als sozialstrukturelle Darstellungen über die Marginalisierung der kurdischen Gesellschaft.

Auch diese Bestärkung kulturalistischer Einstellungen durch die Mehrheitsgesellschaft bestätigt kulturell relativistische Denkmuster der kurdischen Diaspora. Auch der durch die Kriminalisierung

vieler kurdischer Organisationen erfolgte Ausschluss aus gesellschaftlichen Dialogen führte zu einer Verfestigung der Vorstellung eines ethnischen Kollektivs.

Zudem bestärkt die Präsenz des türkischen Nationalismus in sozialen Netzwerken kurdisch-nationalistische Tendenzen. Die Theorie der interkulturellen Pädagogik kritisiert zwar die Vorstellung einer stabilen und einheitlichen Kultur und warnt nachdrücklich davor, die Kinder mit Migrationshintergrund auf ihre Herkunft festzulegen, in der Praxis bleibt der türkische Nationalismus aber in vielen Bereichen im Einwanderungsland Deutschland unangetastet. Für Kurden stellt es sich so dar, dass der türkische Nationalismus vom deutschen Staat gefördert wird (Zuschüsse für Konsulatsunterricht, türkische Sport- und Frauenverbände usw.) während der kurdische Nationalismus teilweise sogar bekämpft wird.

Das kurdische Selbsthilfepotenzial ist im Vergleich zu anderen Minderheiten entwickelt. Das hochsensible politische Bewusstsein unter kurdischen Migranten und der hohe Organisationsgrad mobilisiert viel Eigeninitiative. Aus vielerlei Gründen wird aber gerade das kurdische Selbsthilfepotenzial durch Institutionen der deutschen Gesellschaft nicht nur missachtet, sondern teilweise sogar als Bedrohung angesehen. Die institutionelle Diskriminierung und politische Kriminalisierung wird von vielen Kurden und Kurdinnen als ethnischer Ausschluss empfunden und bestärkt ethnische Abgrenzung.

Den Ansatz von Nestvogel, durch eine kulturelle Selbstreflexion, Ethnozentrismus bewusst zu machen, halte ich für einen sinnvollen Ausgangspunkt der Überlegungen dieser Arbeit. Meine Forschung versteht sich als Versuch, die vielfältigen Mechanismen, die Ausgrenzungsprozesse der kurdischen Minderheit bewirken, bewusst zu machen.

1.3. Der Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität

Die weltweite Zunahme von Migration und ethnischen Konflikten haben die Diskussion um die Bedeutung von Ethnizität belebt. Die Auseinandersetzung entwickelte sich an der Kritik von Definitionen, die Ethnizität als ein objektiv vorhandenes - von der Selbst- und Fremdeinschätzung unabhängiges - Phänomen betrachten. Ausgehend von der Diskussion solch einer zuschreibenden Formulierung von Ethnizität werden im Folgenden mehrere Ansätze, Ethnizität zu erklären, vorgestellt.

1.3.1. Gibt es objektive Kriterien zur Unterscheidung von Ethnien?

Das Wort Ethnie kommt von dem griechischen Ausdruck *ethnos* und bedeutet nichts anderes als Volk. Nach der ethnologischen Definition unterscheidet sich eine Ethnie von einer anderen durch Kriterien wie gemeinsame *Sprache, Abstammung, Religion, Kultur, kollektive Selbstdefinition* und einen *gemeinsamen Siedlungsraum*.³⁴ Anhand dieser Definition soll der Versuch gemacht werden zu diskutieren, wer die Kurden sind.³⁵ *Religion* kann von vornherein als gemeinsames Kriterium ausgeschlossen werden. Die verschiedenen Religionen - Sunniten, Aleviten und Yezidi - werden übereinstimmend als trennendes Moment der Kurden angesehen. Als nächstes stellt sich die Frage, wie es sich mit dem Kriterium *Sprache* verhält. Weder alle Menschen, die Kurdisch sprechen, begreifen sich als Kurden, noch beherrschen alle, die sich selber als Kurden definieren, die kurdische Sprache.³⁶ Genauso wenig wie das Kriterium *Sprache*, das Kurdischsein definieren kann, kann es das Kriterium *Abstammung*. Kinder kurdischer Eltern definieren sich oft genug als Türken, Araber oder Iraner. Auch das Merkmal gemeinsamer *Siedlungsraum* lässt keine eindeutige Einordnung zu. Durch Vertreibungen und Migration haben immer mehr Kurden „Kurdistan“ verlassen, die sich aber auch in Istanbul oder Berlin ganz explizit als Kurden definieren, während gleichzeitig - durch staatliche Umsiedlungen gefördert - Nicht-Kurden in dem als Kurdistan bezeichneten Gebiet siedeln. Der Begriff *Kultur* ist wegen seiner Beliebigkeit und Ungenauigkeit noch weniger geeignet festzulegen, wer Kurde ist und wer nicht. Bei Angelegenheiten wie Essgewohnheiten, Habitus und Moralvorstellungen gibt es zahlreiche Überschneidungen mit anderen Ethnien, die im gleichen oder im angrenzenden Raum leben. Es ist anzunehmen, dass ein kurdischer Intellektueller in Istanbul mehr kulturelle Gemeinsamkeiten mit einem türkischen Intellektuellen aus derselben Stadt hat, als mit einem kurdischen Bauern aus Hakkari. Zusammenfassend lässt sich feststellen: Es gibt Menschen, die weder Kurdisch sprechen, noch in Kurdistan leben, sich aber selbst als Kurden definieren. Umgekehrt gibt es Menschen, die von Kurden abstammen und Kurdisch sprechen, sich aber als Türken (oder Araber) definieren. Nachdem es allen angesprochenen Faktoren an Eindeutigkeit mangelt, bleibt als Kriterium nur noch die kollektive Selbstdefinition. Auch der kurdische Wissenschaftler Nebez³⁷ kommt als überzeugter kurdischer Nationalist zu ähnlichen für ihn niederschmetternden Ergebnissen. Nachdem er alle Merkmale, die eine Ethnie bestimmen, durchgegangen ist, stellt er fest: „Zusammenfassend kann man sagen,

³⁴ Haarmann (1983) referiert verschiedene Kataloge über „Kriterien der ethnischen Identität“.

³⁵ Ein brillanter Beitrag zu der Frage „Wer sind die ‘Kurden’?“ findet sich bei Behrendt (1993).

³⁶ In Abschnitt 6.2. *Aspekte der kurdischen Sprache* wird ausführlich diese Problematik eingegangen.

³⁷ Nebez, Jemal: Kurdische Zugehörigkeit: Wer ist Kurde? Was bedeutet es Kurde zu sein? Ein Beitrag zur Erforschung der Identität eines aufgeteilten staatenlosen Volkes. Vortrag - gehalten am 27. 12.1985 in Kopenhagen für die kurdischen Flüchtlinge in Dänemark - im Rahmen eines Seminars über die Kurdenproblematik. S. 63. (Zit. n. Behrendt 1993, S. 19).

dass das gemeinsame kurdische Gefühl wichtiger ist als alle anderen Merkmale bei der Feststellung der Identität der Kurden.“ Von allen Kriterien, die Ethnologen zur Abgrenzung von Ethnien heranziehen, hat letztlich nur das subjektive Gefühl einen eindeutigen Charakter.³⁸

1.3.2. Dekonstruktion der Kategorie Ethnizität

Von Max Weber stammt der klassische Ansatz, Ethnizität zu dekonstruieren. Weber sieht den Widerspruch zwischen der modernen formal-rational organisierten Gesellschaft, deren soziale Organisationsprinzipien auf allgemein überprüfbaren Kriterien wie Leistung beruhen, und dem Glauben an ethnische Gemeinsamkeit in den völkischen Ursprungsmythen der deutschen Romantik. Mit dem wachsenden Nationalismus seiner Zeit setzte er sich kritisch aus sozialwissenschaftlicher Sicht auseinander. Weber unterscheidet zwischen „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“. Um „Vergemeinschaftung“ handelt es sich, „wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns ... auf subjektiv gefühlter (affektualer und traditioneller) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht. Vergesellschaftung soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- und zweckrational) motiviertem Interessenausgleich oder auf ebenso motivierter Interessenverbindung beruht.“ (Weber 1972, S. 21)

Für Weber sind nicht objektive Gemeinsamkeiten, sondern der subjektive Gemeinschaftsglaube das entscheidende Kriterium für die Definition von Ethnizität. „Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonialisierung und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen, wenn sie nicht ‘Sippen’ darstellen, ‘ethnische’ Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutsgemeinschaft vorliegt oder nicht.“ (ebd., S. 237)

Der ethnische Gemeinschaftsglaube erfreue sich so großer Beliebtheit, weil er von jedem Mitglied der jeweiligen Gruppe in Anspruch genommen werden kann, ganz gleich, an welcher Stelle der sozialen oder ständischen Hierarchie er steht. „Und hinter allen ‘ethnischen’ Gegensätzen steht naturgemäß irgendwie der Gedanke des ‘auserwählten Volks’, der nur ein in das horizontale Nebeneinander übersetztes Pendant ‘ständischer’ Differenzierungen ist und seine Popularität eben davon entlehnt, dass er im Gegensatz zu diesen, die stets aus Subordination beruhen, von jedem Angehörigen jeder der sich gegenseitig verachtenden Gruppen für sich subjektiv in gleichem Maße präbendiert werden kann.“ (ebd., S. 239)

Nach Brumlik deutet die Wahl des Begriffs „auserwähltes Volk“ darauf hin, dass es Weber auch darum geht, die Juden als ein nicht in die deutsche Nation homogenisiertes Volk zu delegitimieren. „Letzten Endes erweist sich, dass Weber Theorie der Ethnizität kaum anderes darstellt als eine Kritik des für ihn zeitgenössischen Judentums, dem er vorsorglich eine Ethnizität absprechen wollte, die es jedenfalls zu seiner Zeit und in Deutschland allenfalls noch in bestimmten Randbereichen für sich beanspruchte.“ (Brumlik 1990, S. 189) Brumlik argumentiert weiter, „dass daher seine soziologische Dekomposition auch darauf abzielt, jenes seit Fichte noch allen deutschen Patrioten anstößige Element eines Staats im Staate, eines nicht in die deutsche Nation homogenisierten Volkes zu delegitimieren“ (ebd.).

Wenn Weber den Juden als Ethnie die Existenzberechtigung abspreche, so Brumlik, wolle er sie implizit assimilieren: „... wer dekonstruiert, möchte auch assimilieren! Das kann man wollen oder nicht! Zu fordern wäre freilich auch in diesen Fragen Konsistenz und intellektuelle Redlichkeit: Wo die Ethnizität ihr vermeintlich naturwüchsiges Recht auf echte Gemeinsamkeit verloren hat,

³⁸ Natürlich lässt sich nicht nur die Vorstellung einer einheitlichen Gruppe der Kurden dekonstruieren, sondern jedes Homogenitätskonstrukt. Beispielweise befinden sich unter den sogenannten Spätaussiedlern genügend Menschen, die kein Wort Deutsch sprechen, noch nie in Deutschland waren, sich aber trotzdem als Deutsche definieren.

sollte anderen Verbänden ähnlicher Art der Anschein naturwüchsiger Legitimität ebenfalls abgesprochen werden.“ (ebd.)

Brumlik will mit seiner Kritik an Weber darauf aufmerksam machen, dass der sozialwissenschaftliche Diskurs um den Begriff Ethnizität vor dem Hintergrund verschiedener Interessen geführt wird, zu denen auch das Spannungsfeld konkurrierender sich ethnisch definierender Gruppen gehört. Das bedeutet, dass der jeweilige (politische) Zweck, der mit der Dekonstruktion von Ethnizität verbunden ist, zu hinterfragen und ebenfalls zu dekonstruieren ist.

Der Kemalismus hat beispielsweise umfangreiche Anstrengungen unternommen, die kurdische Ethnizität zu dekonstruieren. Versuche, die Kurden als Angehörige ursprünglich türkischer Stämme zu beschreiben oder ihre Bedeutung mit Verweis auf das „ethnische Mosaik der Türkei“ zu relativieren, sind im Kontext des Widerstreits zwischen türkischem und kurdischem Nationalismus zu verstehen.

In den Sozialwissenschaften hat sich - ausgehend von Weber - die Erkenntnis durchgesetzt, dass Ethnizität nichts Naturgegebenes, sondern ein soziales Konstrukt mit historischem Charakter darstellt, das von Entwicklungen abhängig und selber entwicklungsfähig ist. Ein radikal dekonstruierender Ansatz findet sich bei Bukow und Llaryora. Für sie entbehren die Begriffe *kulturelle Identität* und *Ethnizität* jeder wissenschaftlichen Grundlage.³⁹

Erst die Konstruktion ethnischer Homogenität und nationaler Mythenbildung verbunden mit der rechtlichen Ungleichstellung bringe die Einwanderer in eine Lage, die eine soziale Etikettierung ermögliche. Migranten übernahmen dann die ihnen zugeschriebenen Merkmale bzw. griffen auf die Vergangenheit zurück. Zu Beginn der Einwanderung sei der Migrant „vollständig in den systemischen Zusammenhang der neuen Situation qua Arbeitsplatz, Konsumerfordernisse und Wohngegebenheiten integriert. Weiter ist er, weil er eben Zuwanderer ist, notwendig offen gegenüber neuartigen Erwartungen und von seiner Sozialisation her in jedem Falle fähig, aufgrund der Vertrautheit mit den Basisstrukturen der alten wie der neuen Lebenswelt, sich zu arrangieren.“ (Bukow/Llaryora 1988, S. 51) Erst die Ausgrenzung durch die Aufnahmegesellschaft lasse den an und für sich integrationswilligen Einwanderer sich seiner Vergangenheit zuwenden. Die Herkunftsgesellschaft erfahre eine erhebliche Aufwertung. „Die Vergangenheit wird nach identitätsstützenden Momenten geradezu abgesucht.“ (ebd., S. 52)

Die Migranten zögen sich in Nischen zurück, die ihnen von der Aufnahmegesellschaft zugewiesen würden. Ethnische Gruppen- und Ghettobildung führe nun wiederum zum Vorwurf mangelnder Integrationsbereitschaft. „Die Ethnisierung leitet einen *circulus vitiosus*, einen selbstaufschaukelnden Prozess ohne Ende ein.“ (ebd., S. 109) Voraussetzung für eine Veränderung dieses Prozesses sei ein Ende der Politik der Ethnisierung.

An dem Ansatz von Bukow und Llaryora ist hervorzuheben, dass die Integrationshindernisse in der Aufnahmegesellschaft und nicht - wie üblich - bei den Migranten gesucht werden. Die Verantwortung liegt bei der deutschen Gesellschaft, die ihnen kein Angebot für ein positives Selbstkonzept macht. Die deutliche Schwäche des Ansatzes liegt darin, dass er die kollektiven Selbstbilder von Migranten ignoriert (s.a. Auernheimer 1990, S.104).

³⁹ Mir ist die Ungenauigkeit bewusst, nicht ausdrücklich zwischen Kultur und Ethnie zu differenzieren. Ich verweise auf eine umfangreiche Literatur zu dieser Thematik. (U.a. grenzt Nieke (1995, S. 37 ff.) die Begriffe Ethnie und Kultur gegeneinander ab und geht ausführlich auf verschiedene Bedeutungsfelder des Kulturbegriffs ein.) Die Begriffe Kultur und Ethnie werden in der interkulturellen Pädagogik oft synonym gebraucht. Im Rahmen dieser Arbeit geht es mir v.a. darum, auf die Problematiken hinzuweisen, die mit den Begriffen verbunden sind, und ihren prozesshaften Charakter herauszustellen.

1.3.3. Kritik an der Ethnisierung sozialer Konflikte: Dittrich / Radtke

Dittrich und Radtke⁴⁰ haben in zahlreichen Beiträgen auf die ideologische Nähe des Konzepts „kulturelle Identität“ zu völkischen Konzepten hingewiesen und davor gewarnt, in der Selbstethnisierung der Migranten einen Ausweg zu sehen. Der interkulturellen Pädagogik und den Sozialwissenschaften wird vorgeworfen, die Kategorie „Ethnizität“ nicht angemessen in Frage gestellt zu haben. Genauso wie die Wissenschaften die Kategorie „Rasse“ entwickelten und damit „real existierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse naturwissenschaftlich begründ- und legitimierbar erscheinen“ (Dittrich/Radtke 1990, S. 18) ließen, seien die Wissenschaften maßgeblich daran beteiligt gewesen, die Kategorie „Ethnizität“ zu konstruieren. „Ethnische Identität“ findet genauso wenig wie „Rasse“ eine Entsprechung in der Wirklichkeit. Beide Begriffe „entstanden in einer bestimmten historischen Konstellation als bestimmte historische Konstruktion eines konstanten sozialen Problems. ... Während in der Auseinandersetzung mit dem Konzept ‘Rasse’ die Brauchbarkeit der Kategorie selbst als Unterscheidungsmerkmal bestritten wird und der darauf gegründete Antirassismus sich politisch gegen die Rassisierung sozialer Konflikte wendet, wird in der Auseinandersetzung um den Nationalismus und der in seinem Gefolge stattfindenden Unterdrückung von ethnisch definierten Minderheiten bislang die Kategorie in ihrer Angemessenheit nicht in Frage gestellt, sondern weiter in Anspruch genommen. Das gilt auch für solche soziale Bewegungen, die eine dominierende Mehrheit mit einer Gegen-Ethnisierung konfrontieren, um das Dominanzverhältnis aufzubrechen.“ (ebd., S. 23) Das würde in die Sackgasse von „ethnischem Bewusstsein“ gegen „ethnisches Bewusstsein“ führen (ebd.).

Dittrich und Radtke warnen davor, in ethnischen Selbstzuschreibungen ein emanzipatorisches Element zu sehen. „Ethnizität, die, von außen zugeschrieben, als Fixierung und Unterdrückung wirkt, wird nicht schon dadurch, dass eine Gruppe sich die Zuschreibung identifikatorisch zu eigen macht, zur Voraussetzung von Emanzipation. Die heute anstehenden globalen Probleme werden nicht durch eine Re-Ethnisierung, sondern bestenfalls durch eine Ent-Ethnisierung und Ent-Nationalisierung der Politik zu bewältigen sein.“ (ebd., S. 35)

Unter Bezug auf Hannah Arendt unterscheidet Radtke (1987 u. 1988) zwischen politischer, sozialer und privater Sphäre. Die Integration von Migranten müsse sich in der öffentlichen Sphäre als Partizipation an Rechten und Erfüllung sozialer Interessen vollziehen. Partikulare Orientierungen wie Ethnizität hingegen gehören als Mittel der Vergemeinschaftung in die Privatsphäre. In diese Sphäre habe sich der Staat nicht einzumischen: „Der moderne Staat hat weder Ethnizität zu pflegen noch zu unterdrücken.“ (Radtke 1988)

Den Rahmen moderner Gesellschaften stelle aber der Nationalstaat dar, so Hamburger (1999). Dieser sei Bezugspunkt für neue askriptive und partikularistische Loyalitäten, und damit auch Träger antimoderner Strukturmerkmale. Der Nationalstaat beanspruche als politisch-staatliche Sphäre Universalität. Dieser Universalitätsanspruch sei aber zu hinterfragen, da jeder Nationalstaat als historisches Konstrukt partikularistische Formen aufweise.

Ein Gleichheitsbegriff, der tatsächlich Universalität beanspruchen könnte, weil er Minderheiten einbeziehe und Konfliktpotenziale nicht in die „Dritte Welt“ ausschließe, könne erst jenseits der Kritik am Nationalstaat formuliert werden. Nicht nur die Selbstdefinition von Migranten als Angehörige einer ethnischen Minderheit beziehe sich auf den Kulturbegriff, sondern auch die durch Pädagogen repräsentierte hegemoniale Nationalkultur.

⁴⁰ Siehe Radtke 1987, 1991, 1995, 1998. Dittrich/Radtke (1990) haben mit der Herausgabe eines Bandes verschiedener Aufsätze über „Ethnizität“, aus dessen Einleitung im folgenden mehrmals zitiert wird, einen hervorragenden Überblick über den Stand der Diskussion in den Sozialwissenschaften geliefert.

1.3.4. Kritik am Entweder-Oder-Denken: Tove Skutnabb-Kangas

U.a. an die Adresse von Dittrich und Radtke richtet Skutnabb-Kangas⁴¹ die Kritik, dass „viele fortschrittliche Forscher/innen das Opfer von entweder/oder-Ansichten zu werden scheinen“ (Skutnabb-Kangas 1990, S. 340). Die westliche Minderheitenforschung leide darunter, so die Kritik von Skutnabb-Kangas, dass teilweise weder die Klassen- und Machtverhältnisse noch die Minderheiten/Mehrheiten-Beziehung berücksichtigt würden. Dittrich und Radtke würden zwar die Klassen- und Machtdimension anerkennen, aber die Mehrheit/Minderheit-Dimension zurückweisen. Skutnabb-Kangas bedauert, dass die „deutsche Analyse“ das „Dilemma des Pluralismus“ nicht zu erkennen scheine (ebd., S. 339). Ethnizität habe zwei wetteifernde Dimensionen: die expressive Dimension von Sprache, Kultur und Identität und die instrumentelle Dimension von ökonomisch-politischer Gleichheit. Die beiden Dimensionen von Ethnizität schlossen sich nicht aus, sondern ergänzten sich. Die Balance zwischen expressiver und instrumenteller Dimension sollte von jeder Minderheit selber in der jeweiligen historischen Situation im jeweiligen Land entschieden werden.

„Wenn 1987 in der Bundesrepublik gesagt wird, dass der Fokus auf Sprache und Kultur von den wahren Problemen ablenkt, kann das ein Zeichen dafür sein, dass die dominanten Erklärungen immer noch auf dem Stadium der Defizit-Hypothese zur Erklärung der Probleme verharren, denen sich Minderheiten gegenüber sehen.“ (ebd., S. 340) Skutnabb-Kangas befürchtet, dass die „redliche Selbstkritik“ am Beitrag der Wissenschaften zur Konstitution ethnischer Minderheiten, eher zur Begründung subtilerer Formen der Hegemonie führt, als diese zu überwinden. Eine Überwindung defizitorientierter Erklärungen sieht sie im Übergang zur Bereicherungsphase.⁴² Eine Fokussierung auf die expressive Dimension schließe dann die Bedeutung der politischen, sozialen und ökonomischen Rechte nicht mehr aus.

Skutnabb-Kangas weist auch auf die mangelnde Thematisierung der Tatsache hin, dass Minderheiten- und Migrationsforscher überwiegend der Mehrheit angehören. Die Vertreter der Mehrheit würden sich der Kritik entziehen, indem sie sich neutral, objektiv und universalistisch geben. Die Vertreter der Minderheit, die offen ihren Standpunkt zeigen, werden hingegen als parteiisch abgewertet.

1.3.5. Ethnische Konflikte als Resultat der Moderne: Wilhelm Heitmeyer

Gleichgültig ob man wünscht, dass ethnische Positionierungen irgendwann einmal überholt sein werden, ob man sie bekämpft, oder ob man sie sozialwissenschaftlich dekonstruiert: Die Kategorie „Ethnizität“ ist überall auf der Welt virulent, Menschen sterben und töten dafür. Die Annahme, dass Ethnizität im Laufe der Evolution überwunden werden könnte, lässt sich angesichts vielfacher ethnischer Konflikte nicht halten. „Kaum eine Hypothese der klassischen Soziologie - nach Karl Marx, Max Weber oder Talcott Parsons - scheint nachhaltiger widerlegt zu sein als die, dass mit der zunehmenden Mobilisierung, Entzauberung und Dekapitalisierung der Welt auch die nationalen, die religiösen und rassistischen Affekte, Bindungen und Konflikte an Bedeutung verlieren und bloßen Auseinandersetzungen um ‘Interessen’ Platz machen würden.“ (Esser 1996, S. 64)

⁴¹ Die Sprachwissenschaftlerin Tove Skutnabb-Kangas - selber Angehörige der finnischen Minderheit in Schweden - formuliert ihre Thesen explizit vom Standpunkt der Minderheit aus.

⁴² Im Abschnitt 6.3. *Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese - Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts* wird die Bereicherungsthese von Skutnabb-Kangas erläutert.

Heitmeyer wirft radikal dekonstruktivistischen Positionen, die „vorschlagen, dass es zur Minderung von Konflikten hinreichend sei, auf ethnische Kategorisierungen zu verzichten“ (Heitmeyer 1996, S. 35), völlige politische Naivität vor. Die Antwort auf die Frage, warum „gerade heute die immer schon existierenden ethnisch-kulturellen und religiösen Differenzen so konflikthaft aufbrechen“, sieht er in der kulminierten Ungleichzeitigkeit von kulturellen und strukturellen Entwicklungen (ebd., S. 13). Das Konzept der „Ethnisierung sozialer Konflikte“, so Heitmeyer, „impliziert, dass die Aufhebung sozialer Konflikte die Relevanz der ethnischen Zugehörigkeiten zurückdrängen würde.“ (ebd., S. 52) Dem widersprechen eindeutig empirische Erkenntnisse. Fallstudien in Spanien, Kanada und Nordirland hätten gezeigt, „dass die Unterschichten der untersuchten Minderheiten (in Spanien, Kanada und Nordirland) sehr unterschiedliche Neigungen aufwiesen, die soziale Problematik und die ethnische Neigung miteinander zu verknüpfen.“ (ebd.)

Die Globalisierung produziere einen widersprüchlichen Prozess. Einerseits werde durch die Universalisierung der Werte die soziale und rechtliche Benachteiligung aufgrund ethnischer Merkmale abgebaut. Andererseits würden gerade durch diese Verallgemeinerung der Werte die Benachteiligten ihren Ausschluss von materiellen und ideellen Gütern erkennen. Gerade Globalisierung und Werteintegration setze Prozesse in Gang, in denen Ethnizität an Bedeutung gewinne.

Der Kapitalismus breche sich durch die Globalisierung weltweit Bahn. Aber gerade die kapitalistische Globalisierung mit ihrem aggressiv vorgetragenen Anspruch auf Durchdringung der ganzen Welt, mache dies den „Völkern“ im letzten Winkel der Erde bewusst. Gleiche Werte und gleiche Chancen versprechend und propagierend vertiefe er mit der rasenden Entwicklung der Produktivkräfte eine ständig wachsende Kluft zwischen hochindustrialisierten und unterentwickelten Regionen. Ein Entwicklungsland könne die infrastrukturellen Defizite, die es gegenüber den hochentwickelten Industrienationen habe, nicht mehr aufholen. Solange es keine Konzepte gibt, die Ungleichmäßigkeit der Entwicklung aufzuheben, könne man auch davon ausgehen, dass ethnische Konflikte kein Übergangs- sondern ein Dauerphänomen sein werden. Es sei nur logisch, dass Gruppen, denen die Teilhabe an den kapitalistischen Versprechungen vorenthalten bleibe, auf Orientierungen wie Ethnizität, Religion oder Stammeszugehörigkeit zurückgreifen, die ihnen keiner nehmen kann. „Modernisierung hat statt zur Einebnung ethnischer Unterschiede zu ihrer Verschärfung beigetragen.“ (ebd., S. 33)

1.3.6. Wann benutzt wer warum die Kategorie Ethnizität?

Franz Hamburger

Im Diskurs der interkulturellen Pädagogik um die Bedeutung von Ethnizität und Kultur zeigen sich - grob vereinfachend - zwei Linien. Die Verwendung der kulturellen Kategorie verdecke politische, rechtliche, soziale bzw. institutionelle Anlässe gesellschaftlicher Ungleichheit, wird auf der einen Seite argumentiert. Für andere Autorinnen und Autoren hat der Kulturbegriff die Funktion, „für die näherungsweise Kennzeichnung überindividueller Unterschiede in den Weltansichten und Lebenspraktiken von Menschen nützlich zu sein.“ (Gogolin 1999, S. 147)

Franz Hamburger formuliert einen Standpunkt zwischen den beiden Positionen. Dabei bezieht er sich auf eine öffentliche Auseinandersetzung zwischen Auernheimer und Radtke, die den Diskurs der interkulturellen Pädagogik um die Bedeutung von Ethnizität widerspiegelt. Auernheimer stellte in einem Praxisbericht fehlendes interkulturelles Problembewusstsein bei Lehrern fest. Die Mehrheit habe „keine große Neigung, kulturelle Unterschiede zu thematisieren. Sie werden eher geleugnet.“ (Auernheimer 1994, S. 12) Radtke hält dem entgegen, dass Auernheimer einen gesellschaftlichen Konflikt psychologisiere. Für die Migrantenkinder sei es eventuell besser, wenn sie in der Schule nicht als ethnisch different auffallen würden (Radtke 1995, S. 853 ff.).

Hamburger kritisiert die eindimensionale Vorstellung von Modernisierung. Modernisierungstheorien zeichnen ein Bild moderner funktionalisierter differenzierter Gesellschaften, in der Ethnizität und Vergemeinschaftung nur noch als Restgrößen vormoderner Gesellschaften beschrieben würden. Hamburger bezweifelt, dass Vergemeinschaftung in modernen Gesellschaften verschwindet. Neben rationaler Vergesellschaftung brächten moderne Gesellschaften „auch askriptiv-partikularistische Vergemeinschaftungen hervor“ (Hamburger 1999, S. 169). Es sei davon auszugehen, dass moderne Gesellschaften Vergesellschaftung, Vergemeinschaftung und Individualisierung gleichermaßen hervorrufen. Für die Forschung stelle sich die Aufgabe, die wechselseitigen Bedingungsverhältnisse von Individualisierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung zu untersuchen (ebd., S. 172).

Die Systemtheorie kritisiert Hamburger als soziologistisch, weil sie (ungleiche) Rechtsverhältnisse, wie sie im Kontext der Migration evident werden, nur differenzierungstheoretisch begreife. „Der Kampf um die Anerkennung solcher Rechte, wie er im Kontext von Migration zentral wird, kann dann nicht mehr gesellschafts- und herrschaftstheoretisch, sondern nur noch als ethnische Mobilisierung gedeutet werden.“ (ebd., S. 169)

Hamburger schlägt vor, das von Auernheimer konstatierte fehlende interkulturelle Problembewusstsein „als eine prinzipiell ambivalente Beobachtung zu rekonstruieren“ (ebd., S. 171). Es sei einerseits gründlich zu hinterfragen, ob und inwiefern sich die Zuordnung eines konkreten Problems zu „Interkulturalität“ überhaupt begründen lasse (ebd., S. 173), weil die Gefahr eindimensionaler Kategorisierungen bestehe, die eventuell Konflikte erst hervorruft, indem sie beispielsweise kulturalistische Stereotypen bestätigt. Andererseits könne die Verwendung der Kategorie Ethnizität oder Kultur (situativ) in einem praktischen Zusammenhang durchaus hilfreich sein. „Wer in welcher Situation welche Kategorie verwendet, erweist sich deshalb immer mehr als die zentrale Forschungsfrage für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen.“ (ebd.)

Partikularistische Zugehörigkeiten und universalistische Ansprüche müssten als Teile eines nicht zum Stillstand kommenden Kampfes um Anerkennung begriffen werden. Dabei könne Ethnizität „als zu respektierende Selbstzuschreibung von Individuen, als Reaktion auf Kränkung oder als Mobilisierung von Ressourcen“ betrachtet werden. Differenz könne als Ausdruck von Individualität in pädagogischen Interaktionen anerkannt werden. Überindividuelle Ansprüche seien jedoch zu hinterfragen. Der sich daraus ergebende Diskurs könne immer nur zu vorläufigen Ergebnissen kommen, daher solle auch der universalistische Anspruch nicht übertrieben werden. Für den Bildungsdiskurs sei die Kategorie Ethnizität bzw. Kultur allerdings nicht geeignet. Hier gehe es vielmehr darum „falsche Verallgemeinerungen“ aufzuspüren (ebd., S. 175).

1.3.7. Minderheitenrechte als Lösung?

Zu Beginn des Kapitels wurde bereits auf die Forderung kurdischer Organisationen nach Zuerkennung von Minderheitenrechten hingewiesen. Im Dezember 1999 teilten verschiedene kurdische Vereine auf einer Pressekonferenz mit, dass sie beabsichtigen, eine Petition an den Bundestag zu richten, mit dem Ziel als Minderheit nach dem „Rahmenabkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten in Europa“⁴³ anerkannt zu werden. Die Verfolgung und Repression, der die kurdische Bevölkerung im Mittleren Osten ausgesetzt sei, dürfe nicht bis nach Europa fortgesetzt werden. Den in Europa lebenden Menschen kurdischer Herkunft müsse die Pflege ihrer Kultur und Sprache ermöglicht werden.

⁴³ Das Abkommen zwischen 41 dem Europarat angehörenden Staaten trat 1998 in Kraft. Die Staaten verpflichten sich darin, den auf ihren Territorien lebenden Minderheiten die Pflege ihrer Kultur, ihrer Sprache und Gebräuche zu ermöglichen. Dazu gehört das Recht auf eigenen Schulen, Schulklassen, Unterricht in eigener Sprache, Bibliotheken, Medien u.v.m.

Die kurdischen Vereine regen damit eine Diskussion an, die über die kurdische Frage hinaus reicht. Sind Minderheitenrechte eine Lösung zur Regelung des Verhältnisses zwischen „autochthonen“ EU-Bürgern und Zuwanderern?

Von Gıyasettin Sayan, einem kurdischstämmigen Mitglied des Berliner Abgeordnetenhaus, wird die Forderung nach Minderheitenrechten mit dem Gleichheitsgrundsatz in Artikel 3 des Grundgesetzes begründet (ND, 21.01.2000). Durch die Beschränkung der Minderheitenrechte in Deutschland auf autochthone Minderheiten wären 90 Prozent der Nicht-Deutschen von Minderheitenrechten ausgeschlossen. Sayan verweist neben den Kurden auf weitere Beispiele der Ungleichbehandlung von Minderheiten. Während beispielsweise die deutsche Minderheit in Polen mit mehreren Millionen Mark jährlich gefördert würde, würde die polnische Minderheit in Deutschland nicht anerkannt werden. Staatsbürgerrechte für alle seien nur der erste Schritt zur Gleichberechtigung. Der zweite sei die Organisation des gleichberechtigten Nebeneinanders vieler Kulturen. Unter Verweis auf die leidvollen Erfahrungen von Minderheiten in der deutschen Geschichte sieht Sayan in der Gewährung von Minderheitenrechten auch eine Absicherung gegenüber einem Rückfall in die Vorstellung eines monokulturellen Nationalstaates.

Eberhard Seidel (ND, 21.01.2000) unterstellt dem kurdischen Ansinnen einen mit dem Ethnopluralismus der Neuen Rechten identischen völkischen Geist. Dem kurdischen Vorstoß läge die Vorstellung einer (statischen) nationalen Identität, die es zu schützen gelte, zugrunde. Und das sei ja nun genau das Gedankengut der extremen Rechten.

Die kurdische Forderung sei, weil sie einer Ethnisierung der Gesellschaft Vorschub leisten würde, politisch „verheerend“. Sie würde in ihrem Beharren auf einen statischen Kulturbegriff alle Diskussionen um die Ausgestaltung einer offenen, multikulturellen Gesellschaft konterkarieren. Die Kurden wären aus freiem Entschluss in die Bundesrepublik gekommen im Unterschied zu den Friesen, Sorben und Dänen, die 1871 in das Deutsche Reich gezwungen worden seien.

Seidel plädiert für eine Gesellschaft, in der das Grundgesetz einen Minimalkonsens an Werten festlegt und es darüber hinaus den Staat nicht zu interessieren habe, wie sich der einzelne kulturell und weltanschaulich definiere. Er kritisiert nicht nur die Forderung nach einem rechtlich abgesicherten Status der kurdischen Minderheit, er mag kurdischen Gruppierungen auch keine Gründe zugestehen, sich missachtet zu fühlen.

Auch jenseits der pauschalen Kritik von Seidel gibt es Bedenken gegenüber einem rechtlich formulierten Minderheitenschutz. Habermas (1993, S. 154) meint zu der Frage, ob der Fortbestand kollektiver Identitäten in der Gesellschaft zu sichern sei, dass eine richtig verstandene Theorie der Rechte den Einzelnen auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen schützen müsse. Erst durch den Schutz intersubjektiver Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge, die zur Sozialisation und Identitätsbildung des Einzelnen maßgeblich beigetragen haben, könne dessen Integrität als Rechtsperson gewährleistet werden. Rechtssysteme müssten „eine strikte, von den Bürgern selbstgesteuerte Gleichbehandlung ihrer identitätssichernden Lebenskontexte sicherstellen“ (Habermas 1993, S. 158).

Habermas stellt die Frage, ob einer sich missachtet föhlenden, um ihre Anerkennung bemühten und sich kulturell definierenden Gruppe besondere Rechte zugestanden werden sollen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die gleichberechtigte Koexistenz der jeweiligen kulturellen Lebensformen müsse gesichert werden, dafür seien aber keine kollektiven Rechte erforderlich. Zu unterscheiden sei zwischen dem Schutz von identitätsbildenden Lebensformen und Traditionen, der der Anerkennung seiner Mitglieder dienen soll, und einem „administrativen Artenschutz“. Die Reproduktion kultureller Überlieferungen und der damit verbundenen Lebensformen vollziehe sich durch die produktive Aneignung und Fortföhrung durch diejenigen, die sie annehmen und von ihnen überzeugt sind. Aufgabe des Rechtsstaates sei es, diese kulturelle Reproduktion von Lebenswelten zu schützen, er sei aber nicht verpflichtet, für ihr Überleben zu sorgen. Unter den Bedingungen einer reflexiv gewordenen Kultur sei es notwendig, dem einzelnen die Freiheit zu lassen, ein kulturelles Erbe anzunehmen oder sich anderen Traditionen zuzuwenden.

Auch Oberndörfer geht auf die Diskussion um einen möglichen im Grundgesetz verankerten Minderheitenschutz⁴⁴ ein. Seiner Auffassung nach würden Minderheitenrechte nicht nur Minderheiten schützen, sondern implizit auch die Mehrheit gegenüber der Minderheit abgrenzen. Problematisch wäre die Beantwortung der Frage, welche Instanz die verschiedenen kollektiven Kulturen definieren und voneinander unterscheiden soll. Durch eine solche Grundgesetzänderung könnte der Einzelne sein Deutschsein oder Nicht-Deutschsein nicht mehr nach individuellen Präferenzen interpretieren. „Da der besondere Status der Kultur von Minderheiten durch Umkehrschluss sich zwingend auch auf die Kultur der deutschen Mehrheit bezogen hätte, wäre nicht nur der Schutz der Kultur von Minderheiten, sondern auch der kulturellen Identität der deutschen Mehrheit, ihre Deutschheit, ein Staatsziel geworden. ... Der kulturelle Pluralismus, die multikulturelle Dynamik der Republik, wäre ... durch rechtlich fixierte Trennwände blockiert und die Sterilität völkisch-kultureller Abschottung geschützt worden.“ (Oberndörfer 1998, S. 8)

M.E. ist es nicht verwunderlich, dass die Forderung nach der Zuerkennung von Minderheitenrechten gerade von kurdischer Seite kommt. Das liegt nicht daran - wie Seidel argwöhnt -, dass unter Kurden ein „völkischer Geist“ besonders verbreitet wäre oder dass sie mehr als andere Minderheiten einem statischen Kulturbegriff verhaftet sind. Andere Minderheiten verfügen über andere Möglichkeiten, kulturelle Rechte - etwa durch die Institutionen eines Herkunftsstaates - zu verwirklichen. Zudem sind Selbsthilfeeinrichtungen der kurdischen Minderheit mehr als die anderer Minoritäten von öffentlichen Geldern abgeschnitten und aus gesellschaftlichen Diskursen ausgeschlossen. Stärker eingeschränkt in Partizipationsrechten als andere Ausländer nimmt es nicht Wunder, dass kurdische Gruppierungen sich auf die Suche machen, wie sie Anerkennung finden können. Wenn die Zuerkennung von Minderheitenrechten aus den von Habermas und Oberndörfer genannten Gründen problematisch erscheint, dann muss überlegt werden, wie Kurdinnen und Kurden die gleichen kulturellen Rechte bekommen können wie beispielsweise die türkische oder die italienische Minderheit.

Im Abschnitt über die *Wahrnehmung des Selbsthilfepotenzials von Einwanderern* wurde Viola Gergi mit dem Hinweis zitiert, dass die Förderung von Solidargemeinschaften von Migrantinnen und Migranten eine Alternative zu der Vergabe von kulturellen Minderheitenrechten darstellt. Würde das Selbsthilfepotenzial von Einwanderern finanziell gefördert, in gesellschaftliche Institutionen miteinbezogen und damit auch gesellschaftlich anerkannt werden, dann würde den Migrantinnen und Migranten Gerechtigkeit zuteil werden, ohne durch die Vergabe kultureller Kollektivrechte die Bindung an die Herkunft zu verewigen.

⁴⁴ Zur Debatte stand ein Vorschlag zur Ergänzung des Grundgesetzes durch einen Artikel 20b mit dem folgenden Wortlaut: „Der Staat achtet die Identität ethnischer, kultureller und sprachlicher Minderheiten.“

1.4. Rezeption kurdischer Migranten und Migrantinnen in den Sozialwissenschaften

Sozialwissenschaftliche Darstellungen über kurdische Migrantinnen und Migranten lagen bis Abschluss der Arbeit (1999) nur wenige vor. In dem noch wenig entwickelten Diskurs finden sich die Konfliktimportthese von Brieden und die These von Falk, die den Protest der Kurden als Differenzierungsprozess in einem Einwanderungsland interpretiert. Im Folgenden werden die Arbeiten von Brieden, Falk sowie ein Aufsatz von Leggewie untersucht.

1.4.1. Die Konfliktimportthese: Thomas Brieden

In alltagsweltlichen, realpolitischen und sicherheitstechnischen Diskursen werden nicht integrierte Minderheiten als „Störenfriede“ interpretiert. Insbesondere den Kurden haftet das Etikett des „Konflikts“ an, werden sie doch in den Medien v.a. im Zusammenhang mit und größten teils auch als Ursache von Konflikten genannt. Bis in die Wissenschaft hinein hält sich die Alltagshypothese, der türkisch-kurdische Konflikt würde zu Lasten der deutschen Gesellschaft in die Bundesrepublik hineingetragen. Die deutsche Gesellschaft und ihre Institutionen gelten als unbeteiligte Opfer dieses Konflikts.

Bei der Recherche in der sozialwissenschaftlichen Literatur stieß ich auf eine Dissertation, die unter dem programmatischen Titel „Konfliktimport durch Immigration“⁴⁵ in idealtypischer Weise diese These produziert.⁴⁶ Thomas Brieden (1996) geht von den folgenden Überlegungen aus:

„Gegenüber zuzugsland-induzierten (Diskriminierungs-/Dissimilierungsthese) und von Immigranten im Zuzugsland selbstproduzierten Eingliederungsstörungen (Multikulturalitätsthese) soll hier die These vertreten werden, dass Eingliederungshemmnisse auch vom *Herkunftsland induziert* sein können. ... Es sind, so die Behauptung, nicht nur *zuzugsland-induzierte Eingliederungshemmnisse* und von den Immigranten *selbstproduzierte Eingliederungsstörungen*, die zu konjunkturellen Krisen im Eingliederungsprozess führen, sondern diese können auch durch das *Herkunftsland bewirkt* sein. ... Der Konflikt im Herkunftsland induziert Ethnisierungsprozesse im Zuzugsland. In diesem Fall findet ein ‘Import’ des ethnischen Konflikts vom Herkunfts- zum Zuzugsland statt. Der Auswirkungsgrad des Konfliktimports kann unterschiedlich sein. Den negativen Grenzfall bildet die gewaltförmige Vitalisierung des ethnischen Konflikts im Zuzugsland. Weniger folgenreich ist es, wenn sich Indifferenz einstellt, d.h. Angehörige der im Herkunftsland verfeindeten Ethnien sich im Zuzugsland ‘aus dem Weg’ gehen.“ (ebd., S. 17 u. 19)

Die Ausländerpädagogik habe bisher den Widersprüchen und Integrationshindernissen unter den Migranten nicht ausreichend Beachtung geschenkt, so der Ausgangspunkt von Briedens Überlegungen. Die Migranten würden sich nicht nur von der Mehrheitsethnie abkapseln, „sondern sie betonen aufgrund der von ihnen betriebenen Selbstethnisierung ihre jeweiligen Besonderheiten auch gegenüber den jeweils anderen ethnischen Minderheiten.“ (ebd., S. 13) Diese

⁴⁵ In einer vergleichenden Analyse von Kroaten und Serben aus dem ehemaligen Jugoslawien und Türken und Kurden aus der Türkischen Republik untersucht Brieden die Auswirkung der ethnischen Konflikte im Herkunftsland auf die Zuzugsgesellschaft. Briedens Untersuchung beruht auf der Auswertung verschiedener empirischer Einzeluntersuchungen. Sein Interesse gilt den „Auswirkungen der Herkunftskonflikte auf die individuellen Dispositionen der Immigranten, d.h. des Wandels ihrer Identifikationen, ihrer Orientierungen und Gemeinschaftsbildungen im engeren und persönlichen Bereich.“ (Brieden 1996, S. 45) Daneben beschäftigt er „sich mit den Auswirkungen der Konflikte im Herkunftsland auf die Institutionen und Organisationen der Ausländerbetreuung im Zuzugsland.“ (ebd., S. 47).

⁴⁶ Zur Diskussion der Konfliktimportthese s.a. Skubsch 1999 a.

Distanz vergrößere sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer. Brieden bemängelt, dass in den verschiedenen Theorien, die die Eingliederungsprozesse von Migranten beschreiben, nur die „zuzugsland-induzierten Integrationsstörungen“ erfasst würden, während die „herkunftsland-induzierten“ Störungen nicht beachtet würden. Im Herkunftsland produzierte Ethnisierungsprozesse würden zu Lasten der Mehrheitsgesellschaft ins Zuzugsland importiert werden. Die Mehrheitsgesellschaft hätte dann, ohne etwas dafür zu können, unter gewalttätigen Vitalisierungen ethnischer Konflikte, Schuldzuweisungen der Massenmedien des Herkunftslandes oder außenpolitischen Verwicklungen zu leiden. Es bestehe die Gefahr, „dass sich Strukturen der Herkunftsgesellschaft in die Gesellschaftsstruktur des Zuzugslandes ‘fressen’.“ (ebd., S. 248)

Politisch wird die Schuld im Konflikt zwischen Türken und Kurden letzteren angelastet. Das Problem sei vor allen die „Manifestation der Gewalt, die seitens der kurdischen Arbeiterpartei (PKK) seit 1993 in die Bundesrepublik getragen wird.“ (ebd., S. 1) Die „Grenzen unserer Toleranz“ seien dann erreicht, so wird ein Beamter des Innenministeriums zitiert, „wenn innenpolitische Probleme anderer Länder in die Bundesrepublik importiert werden.“ (ebd., S. 20)

Das Konfliktpotenzial wird bei Migrantenorganisationen verortet: „Problematisch kann es für die Zuzugsgesellschaft werden, wenn sich Immigranten aufgrund des Konflikts zu ethnischen Selbstorganisationen mit herkunftsorientierter politischer Zielsetzung zusammenschließen. Derartige politische Organisationen können als Träger des Imports ethnischer Konflikte im Herkunfts- und Zuzugsland fungieren.“ (ebd., S. 43)

Am Ende der Arbeit stellt Brieden die Frage, „welche Mittel und Techniken zur Gewaltprävention und zur Eindämmung importierter Konflikte im Zuzugsland zur Verfügung stehen und genutzt werden können.“ (ebd., S. 257) Um die PKK zu schwächen, fordert Brieden, die institutionelle Diskriminierung⁴⁷ der Kurden in Deutschland aufzuheben. Es müsse „den extremistischen Organisationen hinsichtlich ihrer Mobilisierungsfähigkeit ‘das Wasser abgegraben’ und solchen gemäßigten und zur Kooperation bereiten Organisationen wie ‘KOMKAR’ oder der ‘Kurdischen Gemeinde in Deutschland’, die die Beseitigung dieser institutionellen Diskriminierung schon lange fordern, der Rücken gestärkt werden.“ (ebd., S. 260)⁴⁸

Auch Heitmeyer definiert die „Kurdenfrage“ als Konfliktimport.⁴⁹ „So beeinflussen die Auseinandersetzungen innerhalb der Einwanderergesellschaft auch die der Aufnahmegesellschaft. ... wenn es z.B. verlagerte Konflikte aus dem Herkunftsland sind, wie z.B. aus der Türkei.“ (Heitmeyer 1996 b, S. 50)

Er warnt davor, dass „aus Herkunftsländern importierte Konflikte ein erhebliches Konfliktpotenzial in den Konfliktkreis der Einwanderer“ einführen. „Die Auseinandersetzungen zwischen ethnischen und religiösen Teilgruppen der türkischen Migrantengruppe sind die jüngsten Belege.“ (ebd., S. 48)

Heitmeyer unterscheidet zwischen verschiedenen Konfliktkreisen. So gäbe es einerseits den Konflikt zwischen Einwanderer- und Aufnahmegesellschaft, andererseits den „innerhalb der Einwanderergesellschaft, wenn man z.B. an die gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen Kurden und Türken denkt.“ (ebd., S. 49) Während Brieden die Verantwortung für problematische Entwicklungen im Wesentlichen kurdischen Migranten anlastet, will Heitmeyer die „Las-

⁴⁷ Brieden kritisiert, dass dem serbisch-kroatischen Konflikt auf institutioneller Ebene Rechnung getragen werde, während die Kurden gegenüber den Türken institutionell diskriminiert würden: „Könnte es nicht sein, so die These, dass gerade die institutionelle Benachteiligung der Kurden (keine Sozialberatung für kurdisch-sprachige Migranten, keinen eigenen muttersprachlichen Unterricht, keine kurdisch-sprachigen Rundfunk- und Fernsehprogramme, etc.) diese in Organisationen treibt, die einerseits deren kulturelle Bedürfnisse befriedigt, um sie andererseits für ihre politischen Ziele zu mobilisieren?“ (Brieden 1996, S. 239).

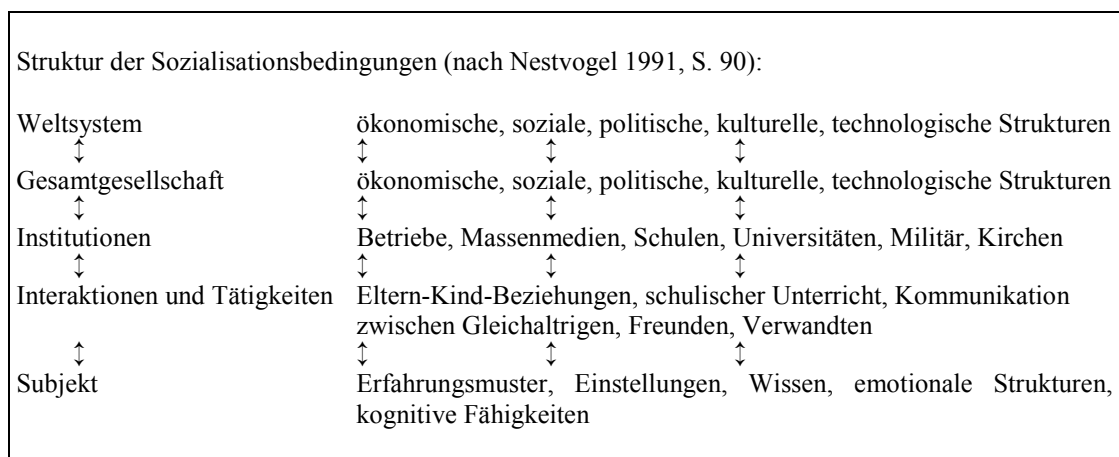
⁴⁸ Zu den verschiedenen kurdischen Migrantenorganisationen s. Abschnitt 4.7.3. *Politische Differenzierungen*.

⁴⁹ Heitmeyer definiert die Konflikte um die kurdische Frage als „innertürkische Auseinandersetzungen zur Kurdenfrage“ (Heitmeyer 1996 a, S. 11) und macht sich damit die Diktion der offiziellen türkischen Politik zu eigen. Die Einseitigkeit in dieser Frage steht im Widerspruch zu der differenzierten, vielschichtigen Rezeption der Problematik ethnisch-kultureller Konflikte in Heitmeyers Analysen. Gerade Heitmeyer kritisiert die Umdeutung fremdenfeindlicher Gewalt und Rechtsextremismus als sicherheitstechnische Probleme, die es erlauben von den Fremden weiter Anpassung zu fordern und die Diskriminierung beizubehalten (Heitmeyer 1996 b, S. 37).

ten“ der türkischen Minderheit herausstellen, um klar zu machen, mit welchen Schwierigkeiten Migranten konfrontiert sind. Das geschieht allerdings zum Nachteil der kurdischen Minderheit. Die türkische „Minderheit mit ca. 2,2 Millionen Angehörigen, ihre Wohngebäude und Einrichtungen geraten seit geraumer Zeit ins Visier des deutschen Rechtsextremismus einerseits und des kurdischen Linksextremismus andererseits.“ (ebd., S. 58)

Die „Konfliktimportthese“ ignoriert die vielen Verbindungen zwischen dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland, die hier wie dort verändernd wirken. Die Bundesrepublik als Industrienation hat als Nutznießer der Globalisierung ihren Anteil an der Produktion weltweiter Migrationsströme. Von 1960 bis 1970 wurde der Zuzug türkischer und kurdischer Arbeitsmigranten explizit gefördert, um den Arbeitskräftemangel der deutschen Industrie zu beheben. Die Zuwanderung veränderte die deutsche Gesellschaft. Umgekehrt haben Millionen von deutschen Touristen die Wirtschafts- und Sozialstruktur der Küstenregionen rund um das Mittelmeer stark verändert. Das sind Beispiele, die zeigen, dass eine Grenzziehung zwischen den Nationalstaaten viele Sozialisationsfaktoren ausklammert. Um dem Thema gerecht zu werden, bedarf es der Berücksichtigung mehrerer Dimensionen. Dazu will ich auf ein Strukturmodell für eine interkulturelle Perspektive von Renate Nestvogel zurückgreifen, das die wechselseitigen Abhängigkeiten verschiedener Ebenen der Sozialisation mit einbezieht. Sie weist auf die Bedeutung des internationalen Kontextes hin: „Voraussetzung und Bestandteil interkulturellen Lernens ist für mich die Wahrnehmung eines Weltsystems, in dem die einzelnen Gesellschaften über vielfältige, historisch gewachsene politische, ökonomische und kulturelle Verflechtungen und Herrschaftsmechanismen miteinander agieren.“ (Nestvogel 1987 b, S. 64)

Nestvogel fügt einem soziologischen Strukturmodell⁵⁰, das die Sozialisationsebenen vom Subjekt, über die Interaktion, die Institutionen bis zur Gesamtgesellschaft berücksichtigt, eine Ebene des „Weltsystems“ hinzu (Nestvogel 1991, S. 88 f.).



Nestvogels These zufolge besitzt die Ebene des Weltsystems eine „analytische Qualität“, die ein Bezugspunkt der einzelnen Gesellschaften „in ihrem Verhältnis zueinander und im Zusammenwirken von endogenen und exogenen Faktoren werden kann“ (ebd., S. 89).

Die „Konfliktimportthese“ sieht die Ursachen des Problems hingegen ausschließlich in exogenen Faktoren („in der Türkei produziert“) und lässt endogene Faktoren wie die innen- und außenpolitischen Interessen der Bundesrepublik außer Acht. Die Realität der Kurden im Herkunftsland und in der Migration werden als zwei zusammenhangslos nebeneinander stehende Dinge betrachtet, ohne die vielseitigen Verquickungen wie internationale Abhängigkeiten, Globalisierung usw. zu berücksichtigen. Soziologisch gesehen beschränkt Brieden sich auf das Verhältnis Gesamtgesellschaft bzw. Institutionen - Subjekt. Die Frage erfordert aber die Be-

⁵⁰ Strukturmodell von Tillmann, K.-J: Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg 1989.

rücksichtigung einer Ebene, die über der der bundesdeutschen Gesamtgesellschaft liegt - einer Ebene des Weltsystems. Auf dieser Ebene sind ökonomische Strukturen wie die Globalisierung genauso wie politische Strukturen zu berücksichtigen. Aus außenpolitischen Machtinteressen ist der Bundesrepublik an guten Beziehungen zum NATO-Partner Türkei gelegen. Die Bundesregierung hat jahrzehntelang im türkisch-kurdischen Konflikt das türkischen Regime finanziell und militärisch zu Lasten der Kurden unterstützt. Mindestens im gleichem Maße wie kurdische Migranten trägt die deutsche Regierung den Krieg aus Kurdistan in die Bundesrepublik. Hätte es die deutsche Unterstützung des türkischen Regimes nicht gegeben, hätte es auch keine „Kurdenkrawalle“ in der Bundesrepublik gegeben.

Die These, ein Konflikt zwischen Kurden und Türken würde aus der Türkei in die Bundesrepublik importiert und würde hier die öffentliche Ordnung stören, ist in ihrer Undifferenziertheit wenig geeignet, tatsächliche Konfliktlinien aufzuspüren. Sie konstatiert einen türkisch-kurdischen Konflikt über Jahrzehnte und Grenzen hinweg, ohne die zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten wirkenden Triebkräfte näher zu untersuchen. Damit bekommt das Motiv des „ethnischen Konfliktes“ eine quasi überhistorische Bedeutung.

Wenn man die mit Kurden zusammenhängenden Ereignisse, die von den deutschen Medien aufgegriffen wurden, betrachtet, lässt sich Folgendes feststellen. In den Jahren 1992 bis 1994 kam es zu zahlreichen Aktionen kurdischer Demonstranten und Demonstrantinnen gegen türkische Einrichtungen.⁵¹ Es handelte sich meistens um Einrichtungen des türkischen Staates. Nur 1994 erfolgten über einige Monate hinweg Anschläge, die kurdischen Gruppierungen zugeschrieben wurden, auf türkische Reisebüros, Gemüseläden, Lokale u.ä.⁵² Diese Anschläge auf das Eigentum türkischer Privatleute, bei dem in Wiesbaden ein Mann getötet wurde, sind die einzigen in der ganzen Kette aufsehenerregender Ereignisse, die die These, es handle sich um einen ethnisch begründeten importierten Konflikt zwischen Türken und Kurden, rechtfertigen. Nach dem PKK-Verbot spielten sich die Auseinandersetzungen, die von der deutschen Öffentlichkeit als Störung wahrgenommen wurden, zunehmend zwischen kurdischen Demonstranten und deutschen Institutionen ab. Zu sehr heftigen Auseinandersetzungen zwischen der deutschen Polizei und kurdischen Demonstranten kam es beispielsweise am 19. März 1994 in und um Augsburg, nachdem die bayerischen Behörden eine kurdische Veranstaltung verboten hatten. Als die Polizei die anreisenden Busse stoppte, blockierten Kurdinnen und Kurden die Autobahn. Zu ähnlichen Vorfälle - immer ausgelöst durch Veranstaltungsverbote - kam es in den folgenden Jahren mehrfach.⁵³

Nach der Verhaftung des PKK-Vorsitzenden Öcalan im Januar 1999 wurden griechische Konsulate, das SPD-Büro in Hamburg sowie das israelische Konsulat⁵⁴ in Berlin Ziel des militanten Protestes.⁵⁵

Die kurdischen Protestaktionen waren Reaktionen auf Maßnahmen der türkischen Regierung, die Konfliktlinie verlief zunächst zwischen kurdischen Demonstranten bzw. der PKK und Institutionen des türkischen Staates. Die zunehmende wirtschaftliche und militärische Unterstüt-

⁵¹ Am 24. Juni 1993 wurden in mehreren europäischen Städten türkische Konsulate das Ziel militanter kurdischer Proteste. In München gelang es den Angreifern, das türkische Generalkonsulat zu stürmen und das Botschaftspersonal über mehrere Stunden als Geiseln zu nehmen. Am 4. November 1993 wurden aus Protest gegen die Angriffe des türkischen Militärs auf die kurdische Stadt Lice ebenfalls türkische Konsulate angegriffen.

⁵² Diese Anschläge wurden teilweise damit gerechtfertigt, dass die Besitzer den rechtsextremen Grauen Wölfen angehören würden oder dass es sich um Treffpunkte türkischer Faschisten handeln würde. Äußerungen von PKK-Funktionären lassen darauf schließen, dass die Aktionen gegen türkische Lokale und Geschäfte innerhalb der PKK umstritten waren und von der PKK-Führung zumindest im Nachhinein verurteilt wurden.

⁵³ Ebenfalls zu gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen der Polizei und kurdischen Migranten kam es 1996, nach dem deutsche Behörden eine Demonstration in Dortmund verboten hatten.

⁵⁴ Bei dem Versuch, am 17. Februar 1999 das israelische Generalkonsulat in Berlin zu stürmen, wurden durch das Wachpersonal drei der kurdischen Demonstrantinnen und Demonstranten erschossen und weitere durch Schusswunden verletzt.

⁵⁵ Von der PKK wurden u.a. Griechenland und dem israelischen Geheimdienst Mossad eine Mitschuld an der Entführung Öcalans aus Kenia in die Türkei gegeben.

zung der Türkei sowie das PKK-Verbot wurden von vielen kurdischen Migranten als deutsche Intervention zugunsten des türkischen Staates gewertet.⁵⁶ Daraufhin verschob sich die Konfliktlinie zwischen kurdischen Demonstranten bzw. der PKK und Institutionen des deutschen Staates. Zu „gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen Kurden und Türken“ kam es dagegen nur in geringem Ausmaß.⁵⁷ Die „Kurdenkrawalle“ wurden von der deutschen Öffentlichkeit um so mehr als Störung wahrgenommen, als darin deutsche Institution und Deutsche (als Polizisten) involviert waren.

Die These vom „Konfliktimport“ lässt auch unberücksichtigt, dass der Wandel der Selbstwahrnehmung von Kurden in Deutschland nicht nur auf exogene Faktoren zurückzuführen ist. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Forschungsergebnisse von Susanne Schmidt, die auf der Befragung von 350 Jugendlichen kurdischer Herkunft basieren.⁵⁸

36% der Befragten sei ihre kurdische Zugehörigkeit heute wichtiger als früher. Diese Entwicklung habe sich bei den meisten Jugendlichen in Deutschland vollzogen (Schmidt 2000, S. 77). Schmidt führt dies sowohl auf den „Konfliktimport“ - unter Bezug auf Brieden - als auch auf Ausgrenzungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft in Deutschland zurück. Der Konfliktimport gehöre zu den „Faktoren, die die kurdische Identität und Lebenssituation in der Bundesrepublik“ mitprägen, so Susanne Schmidt (1998, S. 22). Er habe eine Polarisierung unter Türken und Kurden zur Folge, in welcher sich die Probleme im Herkunftsland widerspiegeln. Schmidt stellt einen Zusammenhang zwischen einer starken Identifikation mit der kurdischen Herkunft und persönlicher oder vermittelter Erfahrung über Gewalt und Zerstörung in Kurdistan fest. Je stärker die Verbundenheit der befragten kurdischen Jugendlichen zu Orten und Menschen in Kurdistan sei, um so größere Bedeutung würden sie dem Begriff „kurdische Kultur“ beimessen. Neben herkunftsbedingten Faktoren wirkten aber auch Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen durch die Mehrheitsgesellschaft ethnischierend. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen sei der Meinung, dass Kurden in Deutschland ungerecht behandelt werden. Sie empfinden die Nichtanerkennung der Kurden, sowie den Mangel an Förderung der kurdischen Sprache als ausgrenzend. 76% der Jugendlichen äußern sich unzufrieden über die Medienberichterstattung bezüglich Kurden. 85% sind unzufrieden damit, wie wenig Deutsche über Kurden wissen (Schmidt 2000, S. 99). Auch die Nichtanerkennung als Volksgruppe in den Aufnahmestaaten, schaffe unter den Kurden ein kollektives Bewusstsein, so ein Ergebnis von Schmidts Erhebungen.

Als problematisch erweist sich die „Konfliktimportthese“ nicht zuletzt auch deswegen, weil sie ein politisch-soziales Problem auf eine Frage der inneren Sicherheit reduziert. Die Thesen von Brieden suchen die Verantwortung für soziale Konflikte im Zuzugsland insbesondere bei den Migranten und dienen damit zur Legitimation von repressiven Mitteln zur Kontrolle der Minderheit. Kein innergesellschaftlicher Diskurs, keine politischen Kompromisse werden zur Lösung des Konfliktes für notwendig erachtet, als sei die Lösung des Konflikts vor allem eine Frage der Justiz und der Quantität des polizeitaktischen Aufgebots. Der Staat wird legitimiert, konfliktverschärfende Mittel der Aufstandsbekämpfung einzusetzen. Die Definitionsmacht dessen, was unter innerem Friede zu verstehen ist, liegt allein bei der Mehrheitsgesellschaft. Den Sozialwissenschaften kommt in diesem Modell nur die Funktion zu, den Staat bei der (Wieder)Herstellung der inneren Sicherheit zu unterstützen. Den Sozialwissenschaften emp-

⁵⁶ Siehe Abschnitt 2.2. *Die deutsche Türkeipolitik*.

⁵⁷ Bei allen Tötungsdelikten, die der PKK in Deutschland angelastet werden, handelt es sich nur in einem Fall um einen Türken. Er kam bei einem Anschlag auf einen Wiesbadener Gastronomiebetrieb ums Leben. Die anderen Opfer waren Kurden aus konkurrierenden Organisationen oder Abtrünnige aus den eigenen Reihen.

⁵⁸ Schmidt führte mit 21 Jugendlichen kurdischer Herkunft Leitfadenterviews über ihr Selbstbild und ihre soziale Lage durch (Schmidt 1998). Aufbauend auf dieser qualitativen Studie wurden im Rahmen einer quantitativen Erhebung 350 Jugendliche kurdischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen befragt. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes geben interessante Einblicke in die spezifischen Lebenssituationen und die Selbstwahrnehmungen der ausgewählten Erhebungsgruppe (Schmidt 2000).

fehlt Brieden, sich am Diskurs um die „nationale Identität der Bundesrepublik“ zu beteiligen, indem sie „Verhaltensabweichungen von den Werten und Normen“ (Brieden 1996, S. 251) austarieren.

Hartnäckig hält sich die These vom „Konfliktimport“ in politischen und Alltagsdiskursen⁵⁹ zur Rechtfertigung einer repressiven Ausländer- und Asylpolitik. Wenn bestimmte Gruppen unter den Migranten als äußere Bedrohung interpretiert werden, präsentieren sich Abschirmungsmaßnahmen wie das Schengener Abkommen oder Abschiebungen als Lösungsmaßnahmen. Die „Konfliktimportthese“ zieht zwischen der deutschen Gesellschaft und allem, was außerhalb von ihr liegt, eine unverrückbare Mauer und dient als Grenzziehung gegenüber anderen und damit auch als konstituierendes Element deutscher nationaler Identität. Die Vorstellung Kurden und Türken würden „ihren“ Konflikt aus einer anderen Welt zu „uns“ tragen, hat eine politische und persönliche Entlastungsfunktion. Auf politischer Ebene (Weltsystemebene) wird „uns“ bzw. dem deutschen Staat jede Verantwortung an dem Konflikt genommen. Darüber hinaus dient es der Bestätigung der eigenen Höherwertigkeit gegenüber zwei Bevölkerungsgruppen, die ihre ethnische Beschränktheit noch nicht überwunden haben.

Es ist kaum verwunderlich, dass eine Studie, die so einseitig die Ursachen eines sozialen Konflikts bei den Minderheiten sucht, nebenbei die ethnische Zuschreibung produziert, „dass insbesondere in der kurdischen Gruppe die Neigung zur politischen Gewalt stärker ausgeprägt ist als bei anderen ethnischen Minderheiten.“ (Brieden, S. 243) Hier ist kritisch festzuhalten, dass die Ursachen politischer Gewalt in politischen Gegebenheiten zu suchen sind. Wer die Qualität oder Quantität politischer Gewalt ethnienpezifisch zuordnet, läuft Gefahr, von denjenigen missbraucht zu werden, die die Bereitschaft zu Gewalt in ethnische Besonderheiten umdeuten wollen.

1.4.2. Verweigerung der politischen Anerkennung durch den deutschen Staat: Claus Leggewie

Claus Leggewie (1996) geht in einem Aufsatz der Frage nach „How Turks became Kurds, not Germans“. Für ihn sind die gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen Polizei und kurdischen Demonstranten mehr als der Export des Bürgerkriegs aus der Türkei. Für die Mehrheit der kurdischstämmigen „Gastarbeiter“ hätte ihr Kurdischsein keine Bedeutung gehabt, bevor sie nach Europa gekommen wären. Erst der Zuzug von Befürwortern des kurdischen Separatismus infolge des Militärputsches von 1980 verbunden mit der Möglichkeit in Deutschland einen offenen Diskurs über die kurdische Frage zu führen, hätte türkischen Staatsbürgern den Weg eröffnet, ihre kurdische Identität zu entdecken und ohne Angst zu verfechten. Während ihnen das türkische Regime hartnäckig die Anerkennung ihrer ethnischen, linguistischen und kulturellen Besonderheiten verweigere, verweigere ihnen der deutsche Staat mit der gleichen Hartnäckigkeit die Staatsbürgerschaft. Die Türken seien also zu Kurden geworden, weil ihnen der türkische Staat die kulturelle Anerkennung und der deutsche Staat die politische Anerkennung vorenthalte.

Auch in der PKK sieht Leggewie ein Hindernis für eine Lösung der Kurdenfrage sowohl in der Türkei und als auch in Deutschland. Sie tue alles dafür, den ethnischen Widerspruch zu verschärfen. Solange nicht die reformistischen Kräfte unter den Kurden die Oberhand gewinnen, hält er eine Lösung der kurdischen Frage für weit entfernt.

⁵⁹ Die Konfliktimportthese liegt auf der Ebene alltagsweltlicher Vorstellungen wie: „Die Ausländer bringen uns ihre Probleme mit.“ - „Auseinandersetzungen zwischen extremistischen Ausländergruppen stören unser friedliches Land.“

1.4.3. Differenzierungsthese: Svenja Falk

Svenja Falk interpretiert ethnische Gruppenbildung nicht als Relikt aus dem Herkunftsland sondern als Differenzierung, die unter der Voraussetzung des sozialen Wandels der kurdischen Gemeinschaft in der Bundesrepublik entsteht. Die These vom „importierten Bürgerkrieg“ wird von ihr zurückgewiesen. In Briedens Konfliktimportthese sieht sie zwar eine Verabschiedung der von ihr kritisierten binären Konstruktion einer Mehrheits-Minderheitsgesellschaft (Falk 1998, S. 46), aber seine Argumentation greife zu kurz. Letztlich formuliere er eine These, die in der Allgemeinheit kaum zu bestreiten sei. Jeder Migrant bringe einen Teil der Geschichte aus dem Herkunftsland mit und würde sich auf die eine oder andere Weise in Konfliktsituationen mit den im Herkunftsland verbliebenen Verwandten oder Personen aus demselben Gebiet identifizieren. Brieden könne aber nicht erklären, wie sich die Ethnisierung in der Migration von „historisch älteren Prozessen“ (ebd., S. 50) unterscheide. Er gehe davon aus, „dass die Konfliktlinien in ihrer ursprünglichen Form erhalten bleiben“ (ebd., S. 51). Demgegenüber basiere die ethnische Revitalisierung im Immigrationsland auf neuen Entwürfen kollektiver Identität, die durch Mobilitäts- und Modernisierungsprozesse ermöglicht würden.

Bei den Auseinandersetzungen zwischen der kurdischen und türkischen Minderheit in der Bundesrepublik handele es sich um einen Prozess der Differenzierung der Einwanderungsgesellschaft im Immigrationsland. Die relativ homogene erste Generation der Arbeitsmigranten habe sich als Ergebnis des sozialen Wandels sozial, ethnisch und religiös differenziert. Während die erste Generation die Zugehörigkeit zu einer in der Türkei mit negativen Stereotypen belegten Minderheit noch weitgehend verborgen habe, richte sich die zweite und dritte Generation gegen die passive Haltung der Väter und identifiziere sich positiv mit der kurdischen Herkunft.

„Die Integration der Gemeinschaft der Kurden erfolgt über die Rekonstruktion einer kollektiv geteilten Kultur, der Schaffung einer Nationalsprache und der Beschwörung einer Schicksalsgemeinschaft. Das reflexive Material der Integration der Gruppe ist die geteilte Erinnerung an Verfolgung, Vertreibung und Mord ... Dabei werden sich die Differenzierungsprozesse voraussichtlich innerhalb der in der Immigration entstehenden Gruppe in weitere Partikulargemeinschaften fortsetzen.“ (Falk 1998, S. 16)

Falk stellt der These einer zunehmenden Eingliederung in die sozialen und kulturellen Systeme des Einwanderungslandes die These entgegen, „dass gerade die tendenziell dissoziativen Konflikte in Kombination mit auf Gemeinschaftsbildung und Integration orientierten assoziativen Prozessen von Gemeinschaftsbildungen die Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Pluralisierung und (Neu-)definition sind. Vergemeinschaftung über Ethnizität wird nicht notwendigerweise durch den hier als modernisierenden gedachten Integrationsprozess obsolet, sondern kann als ein aus den spezifischen Konstellationen der Moderne erwachsenes Vehikel der Gemeinschaftsbildung bestehen bleiben.“ (ebd., S. 56) Ethnizität verschwinde nicht durch den Modernisierungsprozess, sondern sei als Phänomen moderner Gesellschaften zu interpretieren. „Die ethnische Revitalisierung der Einwanderer aus der Türkei ist Ausdruck ihres Bekenntnisses zur Bundesrepublik: ‘Wir bleiben hier!’“ (ebd., S. 77)

Falk argumentiert gegen die These, „dass der soziale Protest der Kurden Ausdruck der Bildung von ethnischen Enklaven ist, die ... vertikal segmentierte, separate Subkulturen in der Bundesrepublik darstellen und als Vorboten des ‘multikulturellen Bürgerkriegs’ anzusehen sind.“ (ebd., S. 180) Sie interpretiert die ethnische Revitalisierung der Kurden als Zeichen dafür, dass die Bundesrepublik zu einem „normalen“ Einwanderungsland geworden sei. Erst durch das im Vergleich zur Türkei freiere Immigrationsland könnten gemeinsame Institutionen etabliert sowie Gruppenziele formuliert werden. Gerade dadurch würden die Einwanderer aus der Türkei zeigen, dass sie sich nicht mehr als außerhalb der Mehrheitsgesellschaft stehendes Kollektiv verstehen würden, sondern dieses durch Differenzierungen und ein Netzwerk wechselseitiger Beziehungen ersetzt hätten, die als Teil des Integrationsprozesses zu verstehen seien.

Differenzierende Kategorien wie Symbole und Entwürfe einer Kollektivgeschichte würden aber im Immigrationsland neu formuliert und anders kommuniziert als im Herkunftsland. Falk prog-

nostiziert die Fortsetzung der Differenzierungsprozesse innerhalb der Immigration in weitere Partikulargemeinschaften wie Sunniten, Aleviten und Yezidi oder Sprecher verschiedener kurdischer Dialekte.

An Falks Ansatz ist hervorzuheben, dass er in der Migration ablaufende Prozesse mit den Bedingungen im Einwanderungsland in Verbindung bringt. M.E. legt Falk aber allzu sehr den Schwerpunkt auf die soziologischen Bedingungen und ignoriert die politische und institutionelle Diskriminierung der kurdischen Migranten. Sie berücksichtigt zu wenig die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen im Einwanderungsland Bundesrepublik, die Differenzierungs- wie auch Integrationsprozesse beeinflussen.

Falk geht von einer „identischen Minderheitenlage“ (ebd., S. 25) zwischen Kurden und Türken in Deutschland aus. Beide Gruppen würden sich weder in Bezug auf die Migrationsgeschichte noch auf die soziale Stellung innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft unterscheiden.

„Die in der Türkei bestehende soziale und politische Ungleichheit zwischen den beiden Gruppen ist im Immigrationsland Deutschland auf den symbolischen und politischen Bereich verlagert worden.“ (Falk 1998, S. 25)

Diese Aussage ist aber nur teilweise richtig. Gerade die Ungleichbehandlung z.B. in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht sowie die politische Kriminalisierung fördert Differenzierungsprozesse. Auf Seiten kurdischer Migranten nährt dies das Bewusstsein, in der Bundesrepublik wie in der Türkei ethnisch als Kurden diskriminiert zu werden.

Das PKK-Verbot hält Falk aus sicherheitspolitischen Erwägungen für kontraproduktiv, da es der PKK erlaube, ihre „Mobilisierungskraft über das Pathos des gegen ein unterdrückerisches Regime um Freiheit ringenden Volkes“ zu erhöhen. Allen Organisationen „müsste es ermöglicht werden, sich dem politischen Wettbewerb innerhalb der involvierten Institutionen der Bundesrepublik zu stellen und sich dort zu behaupten.“ (ebd., S. 183)

2. Historisch-politischer Hintergrund

2.1. Der türkisch-kurdische Konflikt

2.1.1. Probleme der kurdologischen Forschung

Üblicherweise beginnt eine wissenschaftliche Arbeit mit der Referierung der bisherigen Erkenntnisse des Forschungsgegenstands, um darauf aufbauend die eigenen Forschungen darzulegen. In Bezug auf Kurdinnen und Kurden gibt aber nur wenige Erkenntnisse, die als gesichert gelten. Nur in Ausnahmefällen wird an Universitäten Kurdologie betrieben. Die Kurdologen forschen in verschiedenen Ländern weit voneinander verstreut, so dass Ländergrenzen, verschiedene Sprachen und Schriftsysteme den Austausch erschweren. Mittlerweile finden zwar einige kurdologische Veranstaltungen an deutschen Universitäten statt und die Zahl der wissenschaftlichen, politischen und literarischen Veröffentlichungen über Kurden steigt, aber es fehlt eine systematische Kurdologie. In den Herkunftsstaaten der Kurden hat der „Gegensatz zwischen nationalstaatlich abgesicherten Nationalismen und mit ihnen konkurrierenden Minderheitennationalismen ... nicht nur dazu geführt, dass die bestehenden Nationalstaaten mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln versucht haben, jegliche ihre Legitimation anzweifelnde Bewegung zu unterdrücken, sondern auch, damit in Verbindung stehende Fragen zu unterbinden.“ (Savelsberg u.a. 1998) In den Staaten, in denen die Siedlungsgebiete der Kurden liegen, wird die Kurdologie unterdrückt, um die Dominanz der herrschenden Ethnie abzusichern und die Forderung nach einem eigenständigen kurdischen Staat zu unterbinden. In Europa besteht wiederum kein Interesse an der Förderung der Kurdologie, weil es keinen kurdischen Staat gibt. Während das Zentrum für Türkeistudien in Essen, „welches Konzepte der türkischen Regierung unkritisch übernimmt“ (Hajo 1994, S. 13), aus Bundesmitteln gefördert wird, bleiben kurdologische Forschungen dem Engagement kurdischer Migrantenorganisationen und einzelnen finanziell beschränkten Initiativen an den Universitäten¹ überlassen.

Wie kurzfristig angelegt solche machtpolitisch motivierte Forschungsförderung ist, zeigt sich in vielen Fehleinschätzungen von Politikern, Wissenschaftlern sowie Journalisten. Dabei stehen gut recherchierte Analysen und völliger Unsinn oft eng nebeneinander. Die Wissenschaft in der Bundesrepublik hat gerade erst angefangen, sich mit den Ursachen des türkisch-kurdischen Konflikts sowie der Existenz einer halber Millionen Menschen kurdischer Herkunft in der Bundesrepublik zu beschäftigen. Nicht zuletzt durch den Protest der in Europa lebenden Kurden findet ihr Schicksal auch in der westlichen Öffentlichkeit zunehmend Beachtung. In den letzten Jahren entstanden etliche wissenschaftliche Arbeiten über Kurden. Eine systematische Beschäftigung mit Kurden steht aber noch aus. Diesbezügliche Bemühungen zeigt die Forschungsstelle für Interkulturelle Studien der Universität zu Köln. Dort existiert seit Juni 2000 ein Politprojekt zur Etablierung eines An-Institutes für Kurdische Studien.

¹ Kurdologische Ansätze an deutschen Universitäten: kurdologische Veranstaltungsreihen an der Universität Hamburg und der FU Berlin im Sommersemester 1993; zweite kurdologische Veranstaltungsreihe an der FU Berlin im Wintersemester 1995/96; Kurdisch-Sprachkurse an der FU Berlin und der Universität GHS Essen; Gastprofessur in Kurdologie (M. Bruinessen) an der FU Berlin im Sommersemester 1996; Kurdologiekongress an der FU Berlin im Mai 1998; 1999/2000 Projekt „Kurdische Identität und politische Bewegungen im Exil“ am Institut für Iranistik der FU Berlin; seit Juni 2000 Pilotprojekt zur Gründung eines An-Institutes für Kurdische Studien an der Universität Köln; Tagung „KurdInnen in der Migrationsforschung: Sichtbare und unsichtbare Anteile“ veranstaltet von der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) der Universität Köln im Dezember 2000.

An dieser Stelle will ich auf drei Punkte hinweisen, die kurdologische Forschungen leisten müssten und denen auch diese Arbeit gerecht werden will:

Erstens: Angesichts der wohl immer aktuellen Auseinandersetzung mit rassistischen oder nationalistischen Denkstrukturen scheint mir außerordentlich wichtig festzulegen, dass kurdologische Forschung vor allem in Deutschland nicht dazu dienen darf, ethnische Abgrenzungen zu manifestieren. Meyer-Ingwersen (1994, S. 25) bemerkt in einem Vortrag zu der Frage „Was kann die Kurdologie für die Praxis leisten?“: „Bei allen Lebensformen, Sitten und Gebräuchen, bei allen Äußerungen der materiellen und geistigen Kultur, die wir bei den Kurden beobachten, darf nicht der Versuch unternommen werden, festzuschreiben, was als kurdisch zu gelten hat und was nicht.“

Zweitens: Es versteht sich fast von selbst, dass die hier geforderte Kurdologie nicht durch einen rein philologischen (oder historischen) Ansatz geleistet werden kann. Das wachsende Interesse an kurdologischen Fragestellungen resultiert aus aktuellen Konflikten, die sich auf verschiedene gesellschaftliche Ebenen auswirken und die neben Orientalistik, Ethnologie und Linguistik auch die Soziologie, die Politikwissenschaft und die Pädagogik betreffen. Gefordert ist ein interdisziplinärer Ansatz², der sich systematisch mit kurdologischen Fragestellungen auseinandersetzt.

Drittens sollte eine europäische Kurdologie die Forschungen und den Standpunkt von Kurdinnen und Kurden einbeziehen. In allen Teilen Kurdistans gibt es trotz der Unterdrückung einen lebendigen Diskurs um historische, kulturelle, linguistische, soziale und politische Fragen, die Kurden betreffen. Kurdische Migrantenorganisationen und einzelne kurdische Intellektuelle in Europa beschäftigen sich ebenfalls intensiv mit kurdologischen Fragen. Allerdings drängt sich der Eindruck auf, dass die Kurdologie in Kurdistan und die in Europa nicht nur in zwei verschiedenen Erdteilen, sondern auf zwei verschiedenen Sternen stattfindet. Die jeweiligen Fragestellungen werden hier wie dort nicht verstanden oder gründlich missverstanden, weil sie nur aus dem eigenen Kontext heraus interpretiert werden. Die Diskussion um „Nationalismus“ bzw. „Ethnizität“, die auf beiden Seiten geeignet ist, Engagement und bisweilen auch heftige Emotionen auszulösen, ist ein gutes Beispiel dafür. Die westliche Forschung tendiert dazu, die Phänomene „Nationalismus“ und „Ethnizität“ zu dekonstruieren. Kurdinnen und Kurden drohen darin zum bloßen Objekt eines westlich dominierten Diskurses zu werden. Vielen kurdischen Forschern ist hingegen daran gelegen, die Existenz einer kurdischen Nation gegenüber dem türkischen, arabischen und persischen Nationalismus zu legitimieren. In dem von ihnen betriebenen „nation-building“ sind die Begriffe „Volk“ und „Nation“ positiv besetzt.

Für beide Seiten wäre es bereichernd, den Diskurs der anderen in seinem Entstehungszusammenhang zu begreifen. Die kurdische Forschung muss Teil der im Westen entstehenden Kurdologie werden, damit Kurdinnen und Kurden nicht ausschließlich zu Objekten der Forschung werden und die kurdische Geschichte nicht aus einer ausschließlich europäischen Sicht geschrieben wird.

² Die vom Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften II und der Kurdistan-AG des AStA FU getragene Initiative für die Institutionalisierung der Kurdologie an der FU Berlin tritt nachdrücklich für einen fächerübergreifenden Ansatz ein: „Der von uns gesetzte Schwerpunkt ist kein von der überkommenen Orientalistik inspirierter philologisch-historischer, sondern ein sozialwissenschaftlicher. Kurdologie in unserem Sinn impliziert zu allererst die systematische Auseinandersetzung mit soziologischen, ethnologischen und politologischen Fragestellungen.“ (Savelsberg u.a. 1998).

2.1.2. Versionen der kurdische Geschichte

Bei der folgenden Beschreibung der Hintergründe des türkisch-kurdischen Konflikts handelt es sich um keine umfassende Darstellung der kurdischen und schon gar nicht der türkischen Geschichte.³ Vielmehr wurden bestimmte Entwicklungen herausgegriffen, die für das Verständnis des Konflikts von Bedeutung sind.

Die kurdischen Ursprünge bleiben bis heute in der wissenschaftlichen Literatur umstritten.⁴ Historisch nachgewiesen ist lediglich, dass Kurdinnen und Kurden schon dort lebten, bevor die Araber von der arabischen Halbinsel aus im 7. Jahrhundert n. Chr. und die ersten Turkstämme aus Mittelasien ab dem 8. Jahrhundert in Richtung der kurdischen Siedlungsgebiete vorrückten.

Hier sollen nicht Fragen der archäologischen oder linguistischen Forschung diskutiert werden, sondern ein Blick auf die unterschiedlichen - politisch motivierten - Konstruktionen der Herkunft und Geschichte der Kurden geworfen werden.

Die neuere Nationalismusforschung geht davon aus, dass es sich bei Nationen weder um natürliche noch historisch vorgegebene Größen handelt, sondern um das Ergebnis sozialer Konstruktionen. Als solche unterliegen sie der Veränderung. „Völker“ und „Nationen“ sind durch Assimilation und Vermischung entstanden und wieder verschwunden. Die Wurzeln einer Nation in Urzeiten zu suchen, entspringt dem Wunsch, die Nation zu etwas Unvergänglichem zu machen. Nicht endgültig geklärt ist, woher nationales Bewusstsein (oder die nationale Idee) seine Erneuerungskraft und seine Mobilisierungsfähigkeit bezieht. Aber gesichert ist die Erkenntnis, dass alle Nationen ihre Geschichte im Nachhinein zur Begründung und Legitimation konstruieren, so dass die Nation als das Ergebnis eines „natürlichen“ organisch gewachsenen Prozesses erscheint.

Auch die kurdische Literatur ist voll solcher Konstruktionen. Wenn nicht gar auf eine „jahrtausendelange Kolonialisierung“ verwiesen wird, wird beispielsweise die Eroberung von Ninive durch die Meder im Jahre 612 v. Chr. als Ursprung der Kurden angesehen. Die kurdische Literatur erzählt Mythen⁵, die eindeutig als solche zu erkennen sind. Es finden sich aber auch zahlreiche Stellen, in denen der Übergang zwischen Mythos und historischer Wahrheit fließend ist. Ähnliche Behauptungen wie die in dem folgendem Zitat sind oft zu finden: „Mit Sicherheit kann jedoch gesagt werden, dass die Kurden eine sehr alte Geschichte haben und über eine eigenständige, jahrtausendealte Kultur verfügen.“ (Arikan 1994, S. 7)⁶

³ Zur kurdischen Geschichte siehe: Bruinessen (1989) gilt als die Kapazität der europäischen kurdologischen Forschung. Er bereiste bereits Ende der 60er Jahre die kurdischen Gebiete und untersuchte die traditionellen Machtverhältnisse auf lokaler Ebene, dabei interessierte ihn insbesondere das ambivalente Verhältnis zwischen kurdischen Nationalismus und verwandtschaftlichen und religiösen - „primordialen“ - Loyalitäten.

Behrendt (1993) untersucht ausführlich die „Vorgeschichte, Entstehungsbedingungen und ersten Manifestationen“ des kurdischen Nationalismus bis 1925. S.a. Franz 1986, Olson 1989, Yalçın-Heckmann 1991 u. 1997. Weitere Darstellungen: Al-Dahoodi 1987, Arikan 1994, Chaliand 1984, Ibrahim 1983, Vanly 1988

⁴ Nach Behrendt (1993, S. 56) kann die kurdische Geschichte erst ab dem 7. Jahrhundert mit der arabischen Geschichtsschreibung zuverlässig dokumentiert werden. Alle Versuche eine frühere historische Existenz der Kurden von den Namen der Völker, die die Region bewohnten - wie „Guti“ oder „Karduhen“ - abzuleiten, müssen mangels eindeutiger historischer Nachweise Spekulationen bleiben.

⁵ Al-Dahoodi (1987) gibt einen der Ursprungsmythen wieder: „Eines Tages berief König Salomon fünfhundert junge Dschinn zu sich und befahl ihnen, der untergehenden Sonne nachzufolgen und erst dann zurückzukehren, wenn sie im fernen Europa fünfhundert der schönsten Jungfrauen gefunden hätten. Lange suchten und verglichen die Dschinn, ehe sie fünfhundert anmutige Mädchen, sanft wie der Vollmond im Mai, gefunden hatten. Als sie jedoch in den Königspalast zurückkehrten, war Salomon gestorben. Weil aber den Dschinn die Jungfrauen gefielen, heirateten sie die Mädchen und hatten mit ihnen viele schöne Kinder. Und diese hatten wieder Kinder ... und so entstand das Volk der Kurden.“

⁶ Weitere Beispiele: „Ohne Zweifel gehört das kurdische Volk zu den ältesten Völkern des nahen Ostens.“ (Khalil 1990, S. 13) „Die Kurden sind eines der ältesten Kulturvölker der Erde.“ (Hennerbichler 1988, S. 1) „Die Ursprünge der Kurden reichen sehr weit zurück. ... Bereits zwischen dem 3. und 2. Jahrtausend v. Chr. treten die

Behrendt hat sich in einer umfangreichen Arbeit mit der Konstruktion und den Mythen des kurdischen Nationalismus auseinander gesetzt. Er kritisiert, dass die Ergebnisse der heutigen Nationalismusforschung „bisher offenbar spurlos an der ‘Kurdologie’ vorbeigegangen sind.“ (Behrendt 1993, S. 14) Die kurdische Geschichte werde aus einer nationalisierenden Perspektive konstruiert.⁷ Andere Kategorien als Zugehörigkeit zur kurdischen Nation wie Glaube, traditionelle Loyalitäten, Vasallität oder Stammeszugehörigkeit würden als Störfaktoren für die Entwicklung des nationalen Bewusstseins behandelt. „Viel zu häufig werden die Projektionen, die Fehlinformationen und das politisch motivierte Wunschdenken von AutorInnen, die dem kurdischen Nationalismus nahe stehen, fraglos als wissenschaftlich verwertbare Fakten akzeptiert.“ (Behrendt 1993, S. 13) Behrendt will nationalistische Mythenbildung und Geschichtsumschreibungen durch Konfrontation mit beweisbaren Fakten als das offen legen, was sie seien, nämlich bestimmte Weisen, die Welt im Kopf neu zu konstituieren. Kurdinnen und Kurden hätten die Ideologie des Nationalismus sowie die Methode, eine Nation zu konstruieren, aus Europa übernommen. „Man stößt bei der Beschäftigung mit Nationenbildungen in Europa überall auf Schöpfungs-, Abstammungs- und Ansippungsmythen, die die Anfänge der Nation in undenkliche Zeiten zurückverlegen; ... auf Gründungs- und Revolutionsmythen, die einen Umsturz rechtfertigen und eine neue Gesellschaftsordnung rechtfertigen sollen.“ (Berding 1996, S. 8) Der deutsche Nationalismus etwa hat merkwürdigste Mythen wie die Abstammung von den Germanen und die These vom „deutschen Urvolk“, von dem ein so akzeptierter Philosoph wie Fichte spricht, hervorgebracht. Der arabisches, türkische und der persische Nationalismus wiederum, mit denen der kurdische Nationalismus konkurriert, sind als historisch-soziale Konstrukte stets bemüht, bedeutende historische Ereignisse sowie kulturelle Errungenschaft des Nahen und Mittleren Ostens für sich zu verbuchen.⁸ Um die Mythen und Konstruktionen zu produzieren, die die neu gegründete türkische Republik als das Ergebnis eines langen Entwicklungsprozess darstellen, wurden in den 30er Jahren eigens zwei Institutionen geschaffen: die „Türkische Geschichtsgesellschaft“ (Türk Tarih Kurumu) und die „Türkische Sprachgesellschaft“ (Türk Dil Kurumu). Die „Türkische Geschichtsgesellschaft“ hatte die Aufgabe, von Atatürk geäußerte Vermutungen über die türkische Geschichte zu untermauern. Sie hatte „in der türkischen Geschichte Bezugspunkte zu finden, mit denen sich die türkische Bevölkerung in der neuen modernen, von der näheren Vergangenheit abgeschnittenen Geschichte identifizieren konnte und auf die der türkische Nationalismus sich stützen konnte.“ (Arslan 1990, S. 182) Auf Kongressen in den 30er Jahren ging der Eifer soweit zu behaupten, die Türken wären schon in vorchristlicher Zeit in Anatolien ansässig gewesen, sogar die „ersten Kulturen der Welt“ seien aus der „türkischen Rasse“ hervorgegangen. Sumerer, Hethiter, Ägypter u.a. historische Völker wurden mit Türken in Verbindung gebracht. Inspiriert durch den Rassismus des deutschen und italienischen Faschismus gab es zur gleichen Zeit auch Versuche, den Begriff „Türke“ rassistisch zu definieren.⁹ Im Gegensatz zum deutschen Faschismus und Nationalismus ging es dem türkischen Nationalismus jedoch nicht darum, andere

Vorfahren der Kurden ... in Erscheinung.“ (Arikan 1994, S. 7) Oft wird Kurdistan in Anspielung auf die archäologischen Funde in dieser Region als „Wiege der Menschheit“ bezeichnet.

⁷ Der Literatur über kurdische Geschichte liegt vielfach implizit die These zugrunde, man könne von einer kurdischen Nationalität im 7. oder 16. Jahrhundert in gleicher Weise sprechen wie in der heutigen Zeit. Behrendt stellt dem die These gegenüber, dass es in der kurdischen Gesellschaft zu dieser Zeit keine „Wahrnehmung der sozialen Welt in nationalen Kategorien“ gegeben habe. Die Wurzeln des kurdischen Nationalismus lägen nicht in den Urzeiten kurdischer Geschichte - etwa bei den Medern, um eine heiß umstrittene These zu erwähnen - , „sondern an der Wende zu unserem Jahrhundert“ (Behrendt 1993, S. 15).

⁸ Obwohl der Islam zweifellos arabischen Ursprungs ist, wird er in der Türkei oft als türkische Religion in osmanischer Tradition interpretiert.

⁹ Afet Inan veröffentlichte 1947 im Auftrag der „Türk Tarih Kurumu“ ein Buch, in dem sie die Ergebnisse von „wissenschaftlichen“ Versuchen, die Türken als Rasse zu klassifizieren, darlegte. Aufgrund von physischen Messungen an 64.000 Personen meinte sie feststellen zu können, dass die physischen Charaktere aller Menschen in Anatolien, Kurdistan, am Schwarzen Meer und in Thrazien gleich seien (Özkan 1995).

„Völker“ auszugrenzen, sondern die erzwungene Anpassung anderer Ethnien an die türkische Ethnie als die (Wieder)Herstellung einer natürlichen - rassistisch gegebenen - Ordnung darzustellen. Mit der Behauptung, dass in der Türkei nur Türken leben würden, sollte die erzwungene Assimilation gerechtfertigt werden. Die offizielle türkische Historiographie war stets bemüht, mit den unterschiedlichsten und sich teilweise auch widersprechenden Thesen die Existenz von Kurden und Kurden zu verleugnen. Laut einem Geschichtsbuch aus den 30er Jahren sind „Kurden in Wirklichkeit waschechte Türken ... sie vergaßen jedoch mit der Zeit aus verschiedenen Gründen ihre eigene Identität und wurden zu Kurden. Sie glaubten, sie seien als Kurden eine selbständige Gruppe. ... Türken, die sich von ihrer Heimat trennten, verloren auch ihre Muttersprache. Sie lernten neue Sprachen.“¹⁰

Eine ähnliche These besagt, dass Yavuz Sultan Selim den „rein türkischen“ Stämmen, die er in seinen Feldzügen gegen das persische Safawidenreich einsetzte, die Bezeichnung Baba Kürdi gegeben habe und dieser Namen von den Stämmen schließlich übernommen worden sei. Diese Stämme hätten ihre Sprache und Kultur „verlernt“ und ihre Abstammung vergessen.

Eine weitere Theorie stützt sich auf die Behauptung, dass Kurden und Türken immer die gleichen Siedlungsgebiete bewohnt hätten: „Der Begriff Kurde bezeichnet keine Rasse, sondern einen Volksstamm. Unsere Trachten und Motive sind die gleichen ... Kurden haben dort nicht gelebt, wo Türken nicht gelebt haben. ... Zeigen Sie mir ein Gebiet, in dem Kurden als eine Rasse allein gelebt haben sollen, so werde ich meinen Beruf nicht mehr ausüben, denn ein solches gibt es nicht. Wir alle sind eins. Wir sollten einmal unsere Geschichte genau studieren und darüber richtig Bescheid wissen.“¹¹

Behrendt stellt fest, dass „die vorgeblich ‘wissenschaftliche’ Beschäftigung mit der ‘Herkunft’ der Kurden ihren Platz im wesentlichen in politisch motivierter Rechtfertigungsrhetorik“ hat (Behrendt 1993, S. 57). Schon die Titel¹² der vom Kulturwissenschaftlichen Institut der Türkei herausgegeben Bücher, die an die Schulen verteilt werden, machen die Absicht deutlich: Die Menschen im „Südosten“, die „Stämme im Südosten“ oder die „Kurden“ seien „Türken“. Solche pseudowissenschaftlichen Umdeutungen werden durch zahlreiche Alltagshypothesen ergänzt, die die herrschende Meinung der heutigen Türkei prägen. In Anspielung auf das Leben der Kurden in kalten Bergregionen wird beispielsweise behauptet, der Name „Kurde“ sei durch das Geräusch, das ein Schritt im Schnee verursacht - „kart-kurt“ -, entstanden oder die Kurden werden schlicht als „Bergtürken“ oder „Ostler“ bezeichnet. Die nationalistische Propaganda und Repression hat in der Türkei ein solches Ausmaß erreicht, dass allein die Erwähnung des Begriffs „Kurde“, „kurdisch“ oder gar „Kurdistan“¹³ nicht nur strafrechtliche Konsequenzen hat, sondern auch von Teilen der Bevölkerung als Provokation empfunden wird. Auch von türkischen Jugendlichen in der Bundesrepublik habe ich bei Anspielungen auf Kurdistan oder die Kurden Reaktionen gehört wie: „Was ist Kurdistan? Was sind Kurden? Es gibt keine Kurden! Es gibt kein Kurdistan!“

¹⁰ Grundzüge der türkischen Geschichte, Ende 1930, veröffentlicht vom Ausschuss zur Untersuchung der türkischen Geschichte, zit. n. Balci 1994, S. 13.

¹¹ Prof. Atilla Köymen auf der Konferenz „Kurdische Identität“ in Iğdır/Türkei 1995. In: Cabbar Siktan: Kurde ist der Name für einen Volksstamm. Milliyet, 11.8.1995, S. 9, zit. n. Özkan 1995, S. 21.

¹² Hier seien nur beispielhaft drei der zahlreichen diesem Thema gewidmeten Veröffentlichungen erwähnt:

Baybara, Tuncer: Doğu Anadolu = Türkmenia (Ostanatolien = Turkmenien), Istanbul 1967

Çakar, Mahmut: Doğu Anadolu'daki Aşiretlerin Türklüğü (Das Türkentum der Stämme in Ostanatolien), Istanbul 1972

Kırzioğlu, M.Fahrettin: Kürtlerin Türklüğü (Das Türkentum der Kurden), Ankara 1968

Behrendt erwähnt allein für das Jahr 1982 „zehn einschlägige Monographien“. In der Zeitschrift „Türk Kültürü“ des Kulturwissenschaftlichen Instituts der Türkei (Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü) erschienen Aufsätze mit Titeln wie: „Der Versuch im Mittleren Osten eine künstliche Nation zu schaffen“ oder „Einige Anmerkungen zum türkischen Ursprung der Kurden“ (Behrendt 1993, S. 21 u. S. 57).

¹³ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich in Karten und Folianten aus der Zeit des Osmanischen Reichs sehr wohl die Bezeichnung Kurdistan finden lässt.

2.1.3. Die Verträge von Sèvres und Lausanne

Nach einer vernichtenden militärischen Niederlage brach das innerlich marode Osmanische Reich am Ende des Ersten Weltkriegs zusammen. Die imperialistischen Mächte England, Frankreich und ab Ende des 19. Jahrhunderts Deutschland hatten es verstanden, den Handel und die Wirtschaft innerhalb des Reichs unter ihre Kontrolle zu bringen und türkische Beamte in ihrem Sinne zu lenken. Dadurch blieb das Reich von der industriellen Revolution ausgeschlossen. Schon vor Ende des Krieges hatten die Siegermächte in verschiedenen Geheimabkommen die Aufteilung¹⁴ des Osmanischen Reichs zwischen England, Frankreich, Griechenland und Italien beschlossen.

Der Friedensvertrag von Sèvres (10.8.1920) sah die Errichtung eines armenischen Staates im Nordosten und eine gewisse kurdische Souveränität - eine anfängliche Autonomieregelung mit der Aussicht auf einen eigenen Staat - vor. Der Türkei verblieb nur ein kleines Territorium in der Mitte Anatoliens. Aus kurdischer Sicht bedeutete der Vertrag von Sèvres eine Anerkennung des kurdischen Selbstbestimmungsrechts durch die Kolonialmächte. Nie war im türkischen Teil Kurdistans die Option auf einen kurdischen Staat so konkret.

Die historische Situation aus kemalistischer Sicht beschreibt der Historiker Mikutsch: „Die Türken hatten wahrhaft Grund zu verzweifeln. Das Land war nahezu verblutet, die Bevölkerung dezimiert, die beste Kraft in acht Jahren fast unaufhörlicher Kriege dahingeschwunden; Hunger und Not suchten Städte und Dörfer heim. Nirgends winkte Aussicht auf Rettung, nirgends zeigte sich ein Freund, von keiner Seite war Beistand zu erhoffen. Das Urteil schien gesprochen. Das Osmanische Reich, seit mehr als einem Jahrhundert am Dahinsiechen, lag in den letzten Zügen.“¹⁵

Mustafa Kemal rief zum Kampf¹⁶ gegen die Zerstückelung der Türkei auf und konnte mit den sogenannten Befreiungskriegen die Grenzen der heutigen Türkei durchsetzen. In der kemalistischen Geschichtsschreibung¹⁷ wird der Erfolg des Befreiungskampfes der „breiten Massenbasis Mustafa Kemals zugeschrieben, so dass der Eindruck entsteht, Atatürks Programm der Modernisierung sei allgemein auf große Zustimmung gestoßen.“ (Werle 1987, S. 22) §

Die bereitwillige Beteiligung des „türkischen Volkes“ am Kampf gegen die Alliierten wird aber von Historikern widerlegt. Es gehört „zu den Lebenslügen des türkischen Nationalismus, dass die Türkische Republik in einem nationalen Volkskrieg erkämpft worden sei, vielmehr übernahm eine bestimmte Fraktion innerhalb des Staatsapparates (hauptsächlich Armeeoffiziere) nach der Kapitulation die Macht und führte den Krieg als eine den veränderten Bedingungen angepasste staatliche Macht fort.“ (Behrendt 1993, S. 362)

Nur eine kleine Minderheit wollte tatsächlich die Befreiung von Sultanat und Kalifat, „die Bevölkerung jedenfalls war an den Machtverschiebungen innerhalb des Herrschaftsapparates unbeteiligt, ja nahm sie nicht einmal wirklich wahr, und als sie sie wahrnahm, wandte sie sich entschieden dagegen.“ (ebd.) Der kriegsmüden anatolischen Bevölkerung war „die Idee der Verteidigung eines alle Partikularismen überwindenden gesamten Vaterlandes“ völlig fremd (Ağuiçenoğlu 1997, S. 152). Sie interessierte weder die Besetzung der Hauptstadt Istanbul noch der Verlust von fern der eigenen Region liegendem Territorium. Reaktionen erfolgten nur aus Furcht vor der Rückkehr der vertriebenen griechischen und armenischen Christen und lediglich in den direkt

¹⁴ Die Grundlage für die Teilung, die letztendlich auch die Teilung der kurdischen Siedlungsgebiete bedeutete, legte ein Geheimabkommen zwischen dem englischen Politiker Sykes und dem französischen Diplomaten Picot von 1916, das sogenannte Sykes-Picot-Abkommen: Mesopotamien, Jordanien sowie die nördliche arabische Halbinsel sollten britischen Einfluss unterstellt werden, während Frankreich Syrien, den Libanon und das erdölreiche Gebiet um Mossul zugesprochen bekam.

¹⁵ Dagobert v. Mikutsch: Gasi Mustafa Kemal - zwischen Europa und Asien, Leipzig 1935, zit. n. Keskin 1979, S. 52.

¹⁶ „Bis zum letzten Mann werden wir gegen sie kämpfen, und wir werden ihnen schließlich ihre Zivilisation auf ihren Köpfen zerschmettern!“ (Mustafa Kemal, zit. n. Glasneck 1971, S. 144).

¹⁷ Zitate wie das folgende lassen sich in dem Kemalismus verpflichteten Darstellungen finden: „Ihm flossen Menschen zu, Soldaten, Zivilisten, Beamte, die dem Sultan ihre Loyalität aufkündigten.“ (Rill 1985, S. 60).

davon bedrohten Gebieten. Ein türkischer Bauer soll auf Atatürks Werben für die türkische Nationalbewegung geantwortet haben: „Meine Heimat fängt an der Grenze meines Feldes an. Bis der Feind dahin kommt, erwarte von mir keine Hilfe, mein Herr.“ (zit. n. ebd., S. 153)

Gebietsverluste an die anatolischen Christen fürchteten weniger die einfachen Bauern als die Aghas, die Großgrundbesitzer. Sie waren es auch, die ihre Bauern in den Krieg schickten. „Indes erhielt Atatürk seine Unterstützung nicht aus irgendeiner Widerstandsbewegung des Volkes. Im Gegenteil, seine Armee bestand im Kern aus demobilisierten Veteranen, während die Bauern gezwungen wurden, in vorderster Front zu kämpfen (es kamen mehr Bauern beim Desertionsversuch um als durch griechische Waffen, ein bemerkenswerter Eigensinn der türkischen Bauern).“ (Samim 1984, S. 150 f.)

Auch Keskin (1979, S. 55), ein kritischer Anhänger des Kemalismus, muss zugeben: „Überall in Anatolien kam es zu gefährlichen Aufständen gegen die Befreiungsbewegung. Der Bürgerkrieg schwächte zwar den Widerstand, aber schließlich scheiterte das ‘reaktionäre Bürgerkriegsexperiment’“.

Mit der Klassifizierung des Widerstands gegen Mustafa Kemals Mobilisierung als „reaktionär“ macht sich Keskin die kemalistische Rechtfertigungslogik zu eigen.

Noch weniger als die einheitliche Beteiligung an den Befreiungskriegen lässt sich die kemalistische These, die anatolische Bevölkerung hätte hinter den Zielen Atatürks gestanden, halten. Über seine wahren Ziele, die Errichtung eines laizistischen türkischen Staates, ließ er seine Mitkämpfer bewusst im Unklaren. Das verbindende Element war die Angst vor der griechischen und armenischen Gefahr, der Widerstand gegen christliche Vorherrschaft und die von Mustafa Kemal bis dahin immer wieder beschworene Treue gegenüber dem Kalifat. „Im Befreiungskrieg blieben die Türken vor allem durch ihren gemeinsamen Widerstand gegen die drohende christliche Vorherrschaft und die gemeinsame Loyalität gegenüber dem Sultan-Kalifen geeint.“ (Bruinessen 1984, S. 140)

Der aus Europa kommende Gedanke der Nation, der innerhalb der türkischen und kurdischen Bildungseliten Fuß gefasst hatte, ließ die Masse der kurdischen wie türkischen Landbevölkerung unberührt. Ihr Gemeinschaftsgefühl stützte sich auf den gemeinsamen sunnitischen Glauben, ihre Loyalität galt der obersten religiösen Instanz der Sunniten, dem Kalifat. „Die Appelle der Kemalisten an eine türkisch-kurdische Bruderschaft unter der Ägide des Kalifats zeigten größeren Erfolg als irgendwelche nationalistischen Appelle der Kurden.“ (ebd., S. 133) Atatürk verstand es, die gemeinsamen türkischen und kurdischen Interessen in den Vordergrund zu stellen und einen großen Teil der kurdischen Aghas für die Befreiungskriege zu mobilisieren. Kurden und Türken verband die Angst vor einem armenischen Staat. Mit der Konsolidierung der kemalistischen Herrschaft fiel die armenische Bedrohung weg und die zweite gemeinsame Bindung, das Kalifat, wurde 1924 von den Kemalisten endgültig abgeschafft.

Als Ergebnis der Befreiungskriege konnte auf der Konferenz von Lausanne der Abzug aller fremden Truppen und die Anerkennung der Souveränität des neuen türkischen Staates erreicht werden. Der Vertrag von Lausanne (24.11.1923) legte die bis heute gültigen Grenzen in der Region fest. Für die Kemalisten bedeutete er einen akzeptablen Erfolg. Sie erhielten ein etwa viermal so großes und geostrategisch unvergleichlich bedeutenderes Gebiet, als ihnen am Ende des Ersten Weltkriegs diktiert worden war.

Für die Kurden bedeutete der Vertrag die Aufteilung ihrer Siedlungsgebiete auf die Türkei, den Irak und Syrien.¹⁸ Die Kurden wurden im Vertrag von Lausanne nicht mehr erwähnt. Die Türkei wurde nur allgemein verpflichtet, die Rechte der Minderheiten auf ihrem Territorium zu respektieren. Für die Kemalisten gab es, nachdem sie ihre Herrschaft gesichert hatten, keinen Grund

¹⁸ Die Abtrennung der auf dem Gebiet des heutigen Irans liegenden kurdischen Siedlungsgebiete wurde schon im Jahr 1639 festgelegt. Ein Vertrag legte die Grenze zwischen dem Persischen und dem Osmanischen Reich fest, die bis zum Ersten Weltkrieg Bestand haben sollte und noch heute die Grenze zwischen der Türkei und dem Iran markiert.

mehr für Rücksichten gegenüber den Kurden. „Nach 1922 sprachen die Kemalisten nicht mehr von der kurdisch-türkischen Bruderschaft, sondern allein von den Wünschen und Rechten der Türken.“ (Bruinessen 1984, S. 142)

2.1.4. Kemalistische Reformen¹⁹

Als Mustafa Kemal Atatürk 1923 die Türkische Republik gründete, war das Land feudalistisch strukturiert und 90 Prozent seiner Einwohnerinnen und Einwohner Analphabeten. Er leitete eine zügige Modernisierung der alten Strukturen ein, mit der er den wirtschaftlichen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Anschluss an Westeuropa möglichst rasch verwirklichen wollte. Dieses Ziel sollte durch die Schaffung eines modernen Nationalstaates verwirklicht werden, in dem die türkische Kultur und Identität Eckpfeiler sein sollte (Şen 1991). Mit der Einführung des schweizerischen Zivilrechts, des deutschen Handelsrechts und des italienischen Strafrechts - das gerade von den italienischen Faschisten überarbeitet worden war - wurden europäische Rechtsnormen eingeführt. Das bedeutete u.a. die Trennung von Staat und Religion, die Einführung der Eidehe, die formale Gleichberechtigung der Frau, die Abschaffung von Fes und Schleier und die Einführung des lateinischen Alphabets statt der arabischen Schrift.

Der Kemalismus, bis heute die ideologische Stütze des türkischen Staates, definiert sich selbst in den sechs Grundpfeilern:

Republikanismus (Cumhuriyetçilik) bedeutet die Verteidigung der republikanischen Staatsform gegen feudal-absolutistische Zielsetzungen reaktionärer Kräfte.

Nationalismus (Milliyetçilik) heißt Sicherung der nationalen Einheit und der Einheit des Volkes. Mithilfe des nach innen gerichteten Nationalismus wurden die Gebietsverluste des Osmanischen Reichs kompensiert, nach außen hin beschränkte man sich auf die Propagierung der Blutsbruderschaft aller Turkvölker. Die Existenz nationaler Minderheiten wurde aber immer geleugnet.

Populismus (Halkçılık); darunter wird die Orientierung an den Interessen des Volkes verstanden, aber auch die entschiedene Leugnung von Klassengegensätzen, was sich im Verbot von Klassenorganisationen und der Niederschlagung von Klassenkämpfen ausdrückt.

Etatismus (Devletçilik) hat eine eigenständige, vom Ausland unabhängige Ökonomie zum Ziel, deren Grundlage die privatrechtliche Wirtschaft ist; dazu gehört ein umfangreiches staatliches Engagement, um v.a. die Industrialisierung voranzutreiben.

Laizismus (Laiklik) heißt Trennung von Staat und Religion; Religion wird zur Privatsache.

Revolutionäres bzw. reformistisches Prinzip (Devrimçilik, später umbenannt in: İnkılapçılık); Verteidigung der Errungenschaften der kemalistischen Revolution und Fortsetzung, d.h. insbesondere Europäisierung der Türkei und Stärkung der ökonomischen und politischen Macht der nationalen Bourgeoisie (Werle 1987, S. 26).

Atatürks Reformen, die zweifellos die Türkei tiefgreifend veränderten und prägten, hatten kaum eine Basis in der Bevölkerung. Nur eine dünne Schicht in den Städten - Offiziere und Teile der Oberschicht - trug die Reformen. Die Masse der anatolischen Landbevölkerung stand auch Jahrzehnte später nicht hinter den Umwälzungen, da sie keinen Wandel der Grundlagen ihrer sozialen Existenz herbei führten. Der Kemalismus beschränkte sich auf eine Veränderung des Überbaus, ließ aber die sozialen Verhältnisse bestehen. So fand jede Reform da ihre Grenze, wo die Interessen der Großgrundbesitzer oder der entstehenden Bourgeoisie hätten angetastet werden müssen. Eine Landreform wurde zwar immer wieder angekündigt, aber niemals tatsächlich in Angriff genommen. Selbst bei den Veränderungen im Überbau, wie z.B. im Schulwesen, bemühte sich die

¹⁹ Im Abschnitt „Kemalismus“ wurden überarbeitete Passagen aus meiner Diplomarbeit (Skubsch 1994) und aus einem Beitrag über „Das Bildungswesen der Türkei aus kurdischer Perspektive“ (diess. 1998 b) übernommen.

kemalistische Politik niemals um eine Unterstützung der Bauernschaft. Die Politik folgte dem Motto: „Trotz des Volkes, aber für das Volk.“ (Keskin 1979, S. 124)

Die strukturelle Schwäche des Kemalismus, sich auf die Veränderung des Überbaus zu beschränken, ohne eine Veränderung der sozialen Verhältnisse zu bewirken und ohne sich um eine Basis in der Masse der Bevölkerung zu bemühen, verhinderte den Erfolg der Reformvorhaben. „Sowohl am Anfang der Verwestlichungsbewegung im 19. Jahrhundert als auch nach der Proklamation der Republik 1923 wurden Reformen ‘von oben nach unten’ durchgeführt, die in erster Linie den Interessen der Regierenden entsprachen und dem Volk wenig nützen und nützten.“ (Aktaş 1985, S. 176)

Von den weitreichenden kemalistischen Zielen - formuliert in den oben genannten sechs Prinzipien - ist in der heutigen Türkei nur der Nationalismus geblieben.²⁰ Ziele, wie eine vom Ausland abhängige Wirtschaft, eine Bodenreform, ständige an die Bedingungen des Landes angepasste Reformen sind gescheitert oder wurden nicht weiterverfolgt. Feudale Strukturen und Analphabetismus konnten zwar zurückgedrängt, aber bis heute nicht beseitigt werden. Technische Entwicklungen bleiben auf die westliche Türkei beschränkt.

Die Heterogenität des Osmanischen Vielvölkerstaats wurde von den Kemalisten durch einen auf strikten Homogenitätsvorstellungen beruhenden Nationalstaat abgelöst.²¹ Die Fiktion einer einheitlichen türkischen Nation in den Grenzen der neuen Türkei sollte dazu dienen, die Gebietsverluste des einst mächtigen Osmanischen Reichs zu kompensieren. Ein nach innen gerichteter Nationalismus sollte der türkischen Mehrheit das Bewusstsein geben, die Nation zu sein, die allein das Recht hat, „ethnische und rassische Forderungen in diesem Lande zu stellen“.²²

Schriftsteller und Wissenschaftler wurden herangezogen, um die Mythen und Legenden zu produzieren, die den neuen Staat als die Krönung eines natürlichen Prozesses präsentieren sollten. Die „jahrtausendealten Wurzeln des Türkentums“ wurden genauso mobilisiert wie das „jahrhundertlang unterdrückte Nationalgefühl“.

Das Prinzip des Nationalismus wird dahingehend ausgelegt, dass es innerhalb der türkischen Republik keine anderen Nationalität außer der türkischen gibt. Je mehr die „unteilbare Einheit des Staatsgebiets und Staatsvolks“ bedroht scheint, um so absurder zeigt sich der Vollzug des Dogmas, dass in der Türkei nur Türken leben.

Wie ein roter Faden zieht sich der Nationalismus durch die Verfassung, durch die Gesetze, durch staatliche Institutionen bis in jedes Schulbuch. Mehr in den kurdischen Gebieten als in der westlichen Türkei findet man an Brückenpfeilern, an öffentlichen Gebäuden und in Fußballfeldgröße an Hügeln und Bergen Sprüche wie „Ne mutlu Türküm diyene“ (Wie glücklich ist, wer sagen kann, ich bin ein Türke). Der Nationalismus „durchdringt alle Lebensbereiche, auch alle Ideologien von links bis rechts, die in der Türkei Eingang gefunden haben.“ (Gögercin 1987, S. 130)

Gerade die nationale Ideologie machte den Kemalismus unfähig, bestehende religiöse, traditionelle, tribale oder ethnische Strukturen für sein Reformkonzept zu nutzen. Dem Kemalismus gelang es nicht, ein Konzept zu entwickeln, mit dem tatsächlich alle Sektoren der heterogenen türkischen Gesellschaft hätten integriert werden können. Die Doktrin eines „unteilbaren“ Zentralstaates schließt von vornherein jede Partizipation einzelner Regionen an der Entwicklung staatlicher

²⁰ „Die Idee des Nationalismus ist heute das einzige noch erhaltene und wirksame Prinzip dieser Reformen.“ (Höfeld 1995, S. 66).

²¹ Zur Rolle kultureller Vielfalt im Wandel von Agrarstaaten zu Systemen, die eine höhere Mobilität voraussetzen bzw. produzieren, schreibt Gellner (1990, S. 274 f.): „Die kulturelle Vielfalt, die für große Agrarstaaten so typisch und nützlich war, stellt mobile Bevölkerungen mit fast zum Allgemeingut gewordener Schriftkenntnis und Bildung vor erhebliche Probleme. Der kulturelle Pluralismus verträgt sich gut mit der Existenz isolierter bäuerlicher Gemeinschaften und mit stabilen hierarchisch geordneten berufsständischen Systemen, bei denen Tätigkeit und gesellschaftliche Stellung von einer Generation zur nächsten weitervererbt wird. Hingegen verträgt er sich außerordentlich schlecht mit mobilen Bevölkerungen, deren Kultur von einem staatlich überwachten Erziehungssystem abhängt.“

²² Premierminister İnönü 1930, zit. n. Roth 1978, S. 63.

Konzepte aus und verhindert das Entstehen innovativer Kräfte, die den kulturellen und sozialen Gegebenheiten entsprechende Entwicklungen vorantreiben könnten.

Die Türkei nahm ihre sozio-kulturelle Vielfalt und Vielsprachigkeit nicht als Ausgangspunkt. Es gab kaum Versuche des Kemalismus, bestehende Strukturen religiöser, ethnischer oder politischer Art zu integrieren. Es wurden im Gegenteil große Anstrengungen unternommen all diese als feindlich angesehenen Strukturen zu bekämpfen.

Auch im politischen Spektrum der heutigen Türkei bleibt der Kemalismus beinahe unumstritten. Linke und Rechte wetteifern darum, die „wahren Kemalisten“ zu sein. Das offensichtliche Scheitern der kemalistischen Reformvorhaben wird mit Verrat der Prinzipien in der Nachkriegszeit oder Interventionen von außen begründet, aber nicht in der Ideologie selber gesucht. Beispielhaft sei hier auf die Argumentation von Keskin (1979) eingegangen. Der in der Bundesrepublik lebende sozialdemokratische Politiker und Sozialwissenschaftler unterzieht den Kemalismus einer „kritischen Würdigung“. Auf die Frage, wie es zu der gegenwärtigen Misere in der Türkei kommen konnte, entwickelt er die These, die Türkei sei das Produkt eines abhängigen kapitalistischen Systems. Er interpretiert die Türkei als Entwicklungsland, das vor allem durch den Einfluss des ausländischen Kapitals außer Stande gesetzt worden sei, eine den türkischen Verhältnissen entsprechende Entwicklung voranzutreiben. Nach den positiven Ansätzen zu Lebzeiten Atatürks habe die türkische Führungsschicht seit den 50er Jahren ihre Interessen mit den westlichen Industrieländern verknüpft. Dadurch werde der Türkei von außen ein wirtschaftliches und soziales Entwicklungsmodell aufgezwungen, das nicht adäquat sei, die türkischen Probleme zu lösen. Bei aller berechtigten Kritik an den externen Faktoren, die die Unterentwicklung der Türkei verursachen, lenkt sie – so wie sie von Keskin vorgebracht wird - von den strukturellen Probleme des Kemalismus ab. Am Schluss der Arbeit steht konsequenterweise nicht die Forderung nach der Überwindung des Kemalismus, sondern nach dessen „Weiterentwicklung“. Die nationalistische Ideologie des Kemalismus wird von Keskin ausdrücklich legitimiert. Nichtislamische Minderheiten werden beispielsweise als „Kompradoren“ (Keskin 1979, S. 74) des ausländischen Kapitals bezeichnet. Kurden werden wie der Widerstand gegen Mustafa Kemal als „reaktionär“ abgewertet.²³ Keskin kritisiert lediglich die Klassenauffassung und die daraus folgende falsche gesellschaftspolitische Orientierung Atatürks sowie das Fehlen eines Gesamtreformkonzepts und die Bürokratisierung des Staatsapparates. „Die grundlegend falsche Einschätzung und die daraus resultierende falsche gesellschaftspolitische und ökonomische Orientierung des Kemalismus lag primär in seiner Auffassung von den Klassen in der türkischen Gesellschaft. Der Kemalismus ging davon aus, ... dass es in der türkischen Republik keine Klassen bzw. keine antagonistischen Klassengegensätze gäbe.“ (ebd., S. 122) Während in den Befreiungskriegen ein Bündnis mit der nationalen Bourgeoisie unumgänglich gewesen sei, hätte später die Bündnispolitik geändert werden müssen. „Sie verlagerte sich mehr und mehr zugunsten der nationalen Bourgeoisie als Folge ihres zunehmenden Einflusses.“ (ebd., S. 123)

Der Kemalismus hat sich nicht nur als untaugliches Konzept erwiesen, sondern er muss heute in ideologischer Hinsicht als das Haupthindernis für eine Entwicklung der Türkei und eine Lösung der anstehenden Probleme wie des Kurdenproblems, aber auch des islamischen Problems gesehen werden. Die türkische Gesellschaft driftet aufgrund ethnischer, religiöser und sozialer Konflikte auseinander und gerät zunehmend in Distanz zu einem Regime, das jenseits des türkischen Natio-

²³ In späteren Veröffentlichungen geht Keskin auf die Situation der in der Türkei lebenden Kurden ein. Er kritisiert, dass die kurdische Volksgruppe von den „Herrschenden unterschlagen“ wird, und fordert Schulen, in denen „neben dem Türkischen das Kurdische gelehrt wird“ sowie Publikations- und Sendemöglichkeiten für Kurdinnen und Kurden (Keskin 1993). Bei aller Kritik an dem gegenwärtigen Regime in der Türkei bleibt er in wesentlichen Punkten dennoch auf der Ebene der Rechtfertigung der türkischen Politik. In der Türkei habe es Assimilation „im positiven Sinne“ gegeben. Die Schuld für den gegenwärtigen Konflikt liege vor allem bei der „Terrororganisation“ PKK: „Fast alle Parteien wollen eine politische Lösung, aber nicht unter dem Diktat des Terrors und der Gewalt. Erst muss der Terror beseitigt werden, und dann können alle weiteren Fragen besprochen werden.“ (Keskin 1995).

nalismus kaum über Integrationsmechanismen verfügt. „Das Regime in der Türkei mitsamt seinen Parteien, seinen politischen Führern, dem Finanz-, Rechts-, Erziehungs- und Gesundheitssystem bricht mit dem Geräusch eines zerfallenden Gebäudes auseinander, dessen Fundamente wegrutschen. Je schneller der Niedergang verläuft, desto mehr Blut, Schrecken, Barbarei, Terror und Unterdrückung ruft er hervor. Verbrannte Dörfer, vertriebene Menschen, Gefängnisrevolten, Straßenschlachten, Mütter, die vor den Gefängnistoren zusammengeprügelt werden - das sind Teile dieses zerbrechenden Gebäudes. Und sie fallen auf uns.“ So schreibt der liberale Kolumnist Yeni Yüzyıl (zit. n. Erzeren 1997, S. 7).

Obwohl die ungelösten Widersprüche der Türkei, die zahlreichen Regierungswechsel und Korruptionsaffären der Politiker sowie die marode Wirtschaft auf die Unfähigkeit des Kemalismus hinweisen, die Probleme der Türkei zu lösen, fühlen sich viele europäische Regierungen und Parteien dem Kemalismus verpflichtet bzw. betrachten ihn als kleineres Übel. Der von Kemal Atatürk angestrebte Anschluss an den Westen galt während des Kalten Krieges als Garant gegen die befürchteten Umstürze sozialer Bewegungen („kommunistische Umtriebe“) und gilt heute als Vorposten gegen die „islamische Gefahr“ in der Türkei und im gesamten Nahen und Mittleren Osten. Das Bollwerk Türkei gegen Kommunismus und Islam gilt dem Westen so viel, dass auch die Instabilität, die durch die Unflexibilität aller bisherigen türkischen Regierungen verursacht wird, in Kauf genommen wird.

2.1.5. Der türkische Staatsbürgerbegriff²⁴

Bald nach dem Ersten Weltkrieg nahmen zentralistische Staatssysteme die Plätze der demgegenüber nur lose integrierten Reiche der Perser und Osmanen ein. Wie andere traditionelle, vorindustrielle und vorkapitalistische Staaten waren weder das Osmanische noch das Persische Reich in der Lage, über alle Provinzen und ethnische Gruppen eine tatsächliche politische Kontrolle auszuüben. Die Einverleibung der Bevölkerung war nur kollektiv möglich, indem man sich der Loyalität einer religiösen oder ethnischen Gemeinschaft bzw. ihrer Oberhäupter versicherte. Integration oder Assimilation fanden unter diesen Bedingungen nur in geringem Ausmaß statt. Die modernen Nachkriegsstaaten Türkei, Iran, Irak und Syrien wurden dagegen in allen Aspekten des ökonomischen, politischen, kulturellen und sprachlichen Lebens streng zentral strukturiert. Die Integration ethnischer Minderheiten durch sprachliche und kulturelle Assimilation war ein vorrangiges Ziel dieser Staaten. Sie richteten sich nach dem Modell der „Nationenstaaten“ Europas mit einer Sprache, einer Kultur und einem Zentrum der politischen Macht. Die Bürger sind individuell, nicht kollektiv an den Staat gebunden. Individuen unterschiedlicher ethnischer oder linguistischer Zuschreibung haben gleiche Rechte und Pflichten gegenüber dem Staat. Die Erfüllung der Gleichheitsrechte hat jedoch die Assimilation zur Folge, da nur die Sprache und Kultur der dominanten Gruppe offiziell anerkannt werden.

In der kemalistischen Argumentation wird der Begriff „Türke“ vielfältig und widersprüchlich ausgelegt. Atatürk benutzte den Nationalismusbegriff eher pragmatisch. Es ging ihm in erster Linie um die Schaffung eines Nationalgefühls. Das Türkentum betonte er unter anderem auch deswegen, weil er den Islam als tragendes Element des Zusammenhörigkeitsgefühl ablösen wollte. Wenn man davon ausgeht, dass das folgende Zitat authentisch ist, dann erkannte Atatürk durchaus die politische Brisanz des Kurdenfrage. Die Veröffentlichung von Protokollen einer Pressekonferenz, die Atatürk am 16. Januar 1923 hielt, durch die Zeitschrift „İkibin'e doğru“ sorgte in der türkischen Öffentlichkeit für großes Aufsehen. Darin heißt es: „Statt folglich selbständiges kurdisches Gemeinwesen zu projektieren, werden im Einklang mit unserer Verfassung ohnehin

²⁴ Der Abschnitt „Der türkische Staatsbürgerbegriff“ ist eine überarbeitete Passage aus meinem Aufsatz über „Das Bildungswesen in der Türkei aus kurdischer Perspektive“ (Skubsch 1998b).

lokale Selbstverwaltungen besonderer Art entstehen. In den Regierungsbezirken, wo die Bevölkerung kurdisch ist, werden sie sich dann autonom verwalten. Wenn fürderhin die Rede auf das Volk der Türkei kommt, dann müssen auch sie (die Kurden, d. V.) mit erwähnt werden. Sobald sie unberücksichtigt bleiben, besteht stets die Gefahr, dass sie zum Problem werden.“ (zit. n. Behrendt 1993, S. 343) Diese Überlegungen wurden allerdings nie umgesetzt. Bereits zu Lebzeiten Atatürks wurden Gesetze mit stark assimilatorischem Charakter erlassen und Vernichtungszüge gegen die kurdische Bevölkerung durchgeführt.

Das türkische Rechtswesen schwankt zwischen einer ethnischen und einer staatsbürgerrechtlichen Definition des Begriffs „Türke“. Die Bestimmungen definieren das türkische Staatsvolk nicht ethnisch, sondern ähnlich wie in der französischen Verfassung staatsrechtlich: „Jeder, den mit dem türkischen Staat das Band der Staatsangehörigkeit verbindet, ist Türke.“ (zit. n. Rumpf 1993, S. 189)

In der Präambel der Verfassung werden jedoch das Prinzip des Nationalismus und die „nationale Kultur“ besonders hervorgehoben, ohne eindeutig festzulegen, ob unter „nationaler Kultur“ die ethnisch-türkische Kultur oder eine von der ethnischen Definition wegführende staatsbürgerrechtliche Bedeutung gemeint ist. Die Forderung der Konstitution, dass keine Meinung geschützt werden dürfe, die gegen die „geschichtlichen und geistigen Werte des Türkentums“ verstoße, weist aber auf eine eher ethnische Auslegung des Begriffs „Türkentum“ hin (Rumpf 1993, S. 197). Da die neu gegründete Nation gerade nicht an die Geschichte des Osmanischen Reichs anknüpfen wollte, fällt es schwer, die „geschichtlichen Werte“ des „Türkentums“ nicht im Sinne völkischer Traditionen zu interpretieren.²⁵

Konkrete Gesetze mit eindeutig assimilatorischem Charakter legen eine ethnische Interpretation des Nationenbegriffs nahe. Ein Gesetz aus dem Jahre 1934 ermöglichte die Zwangsumsiedlung von Bevölkerungsgruppen, „die nicht der ‘nationalen Kultur’ verbunden waren“ (ebd., S. 180).

Das Antiterrorgesetz von 1991 stellt „Propaganda gegen die Einheit von Staatsgebiet und Staatsvolk“ unter Strafe. Nach der rigiden Auslegung fällt unter dieses Delikt beispielsweise die Forderung nach kurdischem Unterricht. Einer der wichtigsten Paragraphen des Strafgesetzbuchs bedroht denjenigen mit der Todesstrafe, der mit oder ohne Gewalt versucht, Teile des Staatsgebiets aus dem Staatsverband herauszulösen (ebd., S. 195).

2.1.6. Kurdische Aufstände

Von 1925 bis 1938 kam es in der Türkischen Republik zu mehreren kurdischen Aufständen.²⁶ Wie die Armenierverfolgung wird die Niederschlagung der kurdischen Aufstände in keinem türkischen Schulbuch erwähnt. In der öffentlichen Rezeption gelten die Aufstände als Angriffe feudalistischer, tribaler oder religiöser Strukturen auf die kemalistischen Reformen. „In der kemalistischen Historiographie werden die kurdischen Aufstände gewöhnlich als letzter Widerstand einer rückständigen, reaktionären Bevölkerung gegen die dringend notwendige Modernisierung dargestellt, und ihre Unterdrückung wird als Bestandteil der zivilisationsbringenden Mission des Regimes betrachtet.“ (Bruinessen 1984, S. 110)

Die Massaker, die die türkische Armee bei der Niederschlagung nicht nur an den Aufständischen, sondern auch an der Zivilbevölkerung beging sowie die zahlreichen Deportationen, die im Anschluss daran durchgeführt wurden, werden nur von kurdischer Seite erwähnt, in der türkischen Öffentlichkeit werden sie totgeschwiegen.

²⁵ Nach der Verfassungsänderung von 1982 wurde dem nationalistischen Prinzip ein noch stärkeres Gewicht in der Verfassung eingeräumt.

²⁶ Zu den bedeutendsten Aufständen gehörten der Scheich-Said-Aufstand (1925), der Ararat-Aufstand (1928-32) und der Dersim-Aufstand (1936-39).

Die Reihe der kurdischen Erhebungen begann mit dem Scheich-Said-Aufstand.²⁷ Anders als der Name vermuten lässt, ging die Initiative und Planung nicht auf religiöse Führer, sondern auf die dem erwachenden kurdischen Nationalismus verbundene Organisation Azadi zurück. Diese war 1923 von kurdischen Offizieren, Scheichs, Stammesführern und städtischen Notablen gegründet worden und hatte den Aufstand lange und intensiv vorbereitet. Aus Mangel an einer bekannten Führungspersonlichkeit griff Azadi auf den populären Scheich Said zurück. Scheich Said genoss bereits große Autorität unter der Landbevölkerung, die er mit religiöser Propaganda für den Aufstand mobilisierte. „Dies hat dem Aufstand ein äußeres Erscheinungsbild gegeben, das es dem kemalistischen Regime leicht machte, ihn als Rebellion der ultrakonservativen religiösen Fanatiker gegen den ‘Fortschritt’ abzustempeln.“ (Behrendt 1993, S. 387)

Die Gründe für den Aufstand waren vielfältig. Einerseits traf die Abschaffung des Kalifats die gesamte anatolischen Landbevölkerung wie ein Schock. Der radikale Bruch Atatürks mit der religiösen Autorität des Islam konnte sich kaum auf die Bevölkerung in der Türkei stützen. Zudem fürchteten kurdische Aghas und Scheichs die Beschneidung ihrer Privilegien. Auf der anderen Seite brachten aber auch die beginnende türkische Assimilationspolitik - insbesondere Angst vor Deportationen - und die desolate ökonomische Lage die kurdische Bevölkerung auf. Folgt man der komplexen Darstellung des Scheich-Said-Aufstand bei Bruinessen (1984) und Behrendt (1993), dann dürften nationalistische Motive für die meisten Aufständischen kaum eine Rolle gespielt haben. Erst während des Aufstandes entwickelten sich diffus kurdisch-patriotische Gefühle.

Der Aufstand gab den Kemalisten die Gelegenheit, sich diktatorische Machtbefugnisse anzueignen. Sie nutzten die Gelegenheit, auch die türkische Opposition auszuschalten, z.B. wurden alle oppositionellen Zeitungen verboten. In Ankara hatte der Aufstand Reaktionen ausgelöst, „die weit über die bloße Niederschlagung der Erhebung hinauszielten. Instinktsicher hatte Mustafa Kemal erfasst, dass sich hier die Gelegenheit bot, sämtliche potenziellen Rivalen aus den im sog. ‘Befreiungskrieg’ gebildeten politischen Klassen ein für allemal aus dem Weg zu räumen.“ (Behrendt 1993, S. 378)

Gleichzeitig wurde die Niederschlagung des Aufstands mit massiver Truppenübermacht durchgeführt. Scheich Said wurde mit 52 weiteren Aufständischen gefangengenommen und in Diyarbakır gehenkt. Mit gnadenloser Härte ging die türkische Armee gegen den geringsten Widerstand der kurdischen Stämme vor. Die Kemalisten suchten „die bewusste Konfrontation mit der traditionellen Elite, um deren Machtbasis mit der geballten Wucht der vollständig mobilisierten Militärmaschine zu zerschlagen.“ (ebd., S. 381)

Zu einer Veränderung der ökonomischen Verhältnisse waren die Kemalisten aber - wie bereits erwähnt - zu keiner Zeit bereit. Die Zerschlagung feudalistischer Strukturen und die Durchsetzung einer Bodenreform blieben hohle Phrasen. „Folglich blieb ihnen zur Befriedung der Region nur die Rückkehr zur altbewährten Kooperation mit den lokalen Potentaten.“ (ebd., S. 385)

Die kemalistische These, wonach der Scheich-Said-Aufstand als letzter Widerstand der reaktionären²⁸ und rückständigen Bevölkerung gegen die Modernisierungsbestrebungen des kemalistischen Regimes interpretiert wird, lässt sich nicht halten. Die Anführer des Aufstands waren keine Großgrundbesitzer. Nur ein Teil der feudalen Eliten beteiligte sich an dem Aufstand, andere wiederum paktierten mit den türkischen Truppen.²⁹ „Häufig waren es gerade die ‘feudalsten’ Stammesfüh-

²⁷ In der Literatur finden sich unterschiedliche Schreibweisen für Scheich Said. Hier wurde eine gebräuchliche und zugleich dem Deutschen angepasste Schreibweise ausgewählt.

²⁸ Keskin erwähnt das Ereignis mit dem Satz: „Im Februar 1925 kam es in der Türkei zum Aufstand der reaktionären Kurden unter der Führung ‘Seyh Sait’, der nicht nur die territoriale Integrität der Türkei, sondern darüber hinaus auch die neue Republik zu gefährden drohte.“ (Keskin 1979, S. 63).

²⁹ Das widersprüchliche Verhältnis kurdischer Aghas und türkischer Autoritäten im Dersim-Aufstand wurde von Haydar İşik sehr anschaulich in Romanform verarbeitet. Das Buch mit dem Titel „Der Agha aus Dersim“ beschreibt vor authentischem Hintergrund einen kurdischen Großgrundbesitzer, der trotz Kollaboration mit den türkischen Behörden sich und seine Sippe nicht vor dem Ausrottungsfeldzug der türkischen Truppen retten kann.

rer und Grundbesitzer, die freiwillig mit der Regierung kooperierten. Die Regierung bemerkte auch, dass das Gebiet nur über die feudalen Elemente wirksam zu kontrollieren war. ... (Es) entwickelte sich eine Symbiose zwischen Provinzbeamtentum und 'feudalen' Führern.“ (Bruinessen 1984, S.161)

Bis heute dient der Aufstand dazu, die Kurden als potenzielle Verräter zu brandmarken. „In den Medien z.B. wurde in bezug auf einen Abgeordneten der Refah-Partei der heutigen Regierung immer nur vom 'Enkelsohn Sheik Seids' gesprochen, als man ihn wegen seiner Vermittlerrolle bei der erstrebten Freilassung von türkischen Soldaten in PKK-Lagern kritisieren wollte.“ (Yalçın-Heckmann 1997, S. 44 Anm.)

Es folgten weitere kurdische Aufstände und Revolten. Als letzter wurde der Dersim-Aufstand³⁰ durch türkische Truppen niedergeschlagen. Durch ein Ansiedlungsgesetz wurden 1934 die Deportationen in den Westen der Türkei legitimiert. Die Zahl derer, die deportiert wurden, geht in die Zehntausende, wenn nicht gar Hunderttausende.³¹ Nach 1940 begann im türkischen Teil Kurdistan eine Phase des Stillschweigens, die durch militärische Besetzung, wirtschaftliche Ausbeutung und Vernachlässigung sowie zwangsassimilatorische Maßnahmen gekennzeichnet war.

2.1.7 „Interne Kolonie“ – Status der kurdischen Gebiete

Wie ist der Status der Kurden und Kurdinnen in der Türkei zu beschreiben? Sind sie mit dem Begriff „Minderheit“ hinreichend beschrieben? Bozarslan problematisiert den Begriff Minderheit. Für ihn ist die kurdische Bevölkerung Minderheit und Mehrheit zugleich. „From a demographic point of view, Kurds constitute a territorial majority; yet they form a minority in the etymological sense of the term, for they are excluded from 'majority' status.“ (Bozarslan 1995 b)

Bozarslan schlägt vor, beide Begriffe aufeinander zu beziehen. Kurden als Individuen hätten zwar den Status als volle Staatsbürger, aber als Mitglied der Gruppe der Kurden könnten sie nicht den gleichen Status in Anspruch nehmen wie die dominante ethnische bzw. nationale Gruppe. Dieser rechtliche Ausschluss würde sie faktisch in den Länder, in denen sie leben, marginalisieren. Türkische Staatsbürger kurdischer Herkunft könnten fundamentale Verfassungsrechte wie das Versammlungsrecht, das Recht auf Bewegungsfreiheit sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung nur dann für sich geltend machen, wenn sie das in der Verfassung verankerte Prinzip des türkischen Nationalismus anerkennen.

Nach Bozarslan können die kurdischen Gebiete in der Türkei sowie im Iran und im Irak als „internal colonies“ beschrieben werden, aus denen die Rohstoffe herausgezogen würden, aber in die wenige ökonomische Mittel zurückfließen würden. In Kurdistan werden Erdöl, Chrom, Kupfer, Eisen, Blei, Nickel und Phosphor abgebaut. Die weiterverarbeitende Industrie aber hat ihren Sitz im Westen der Türkei. Ein großer Teil der Rohstoffe wird direkt ins Ausland exportiert. Während in Anatolien die Privatwirtschaft gefördert wird, sind alle Wirtschaftszweige in Kurdistan Monopol des Staates. Den Kurden bleiben nur Kleinstbetriebe in Familienhand. Das Land wird in wirtschaftlicher Rückständigkeit gehalten. Dies hat eine hohe Arbeitslosigkeit zur Folge, die viele Kurden zur Migration in die westlichen Metropolen oder nach Europa zwingt. Diese Migrationsbewegungen sind durchaus Ziel der türkischen Kurdenpolitik. In den kurdischen Provinzen, in denen der Assimilationsdruck z.B. durch einen hohen Anteil an türkischer Bevölkerung schon immer besonders groß war, wurden regelrechte Kampagnen zur Förderung der Arbeitsmigration durchgeführt.

³⁰ Auf den Dersim-Aufstand wird im Zusammenhang mit den Aleviten in Abschnitt 7.1. *Religiöse Minderheiten in der Türkei* eingegangen.

³¹ 20.000 Kurden wurden allein nach dem Scheich-Said-Aufstand in den Westen der Türkei deportiert (van Bruinessen 1984, S. 160; Behrendt 1993, S. 382).

Die offizielle türkische Rhetorik versucht, die direkten und indirekten Vertreibungsmaßnahmen durch Schuldzuweisungen an die PKK zu verdecken. Alle ökonomischen und materiellen Zerstörungen werden ausschließlich der PKK angelastet, gleichzeitig wird behauptet, der türkische Staat würde die Infrastruktur im „Osten“ fördern.³² Entgegen der türkischen Propaganda wird die wirtschaftliche Entwicklung im Osten nicht nur vernachlässigt³³, sondern bewusst behindert, um den Migrationsdruck aufrechtzuerhalten. Nach den Memoiren einiger hoher Offiziere hat die türkische Regierung eine Industrialisierung der unsicheren kurdischen Gebiete stets zu verhindern gewusst (Bozarslan 1995 b). 1998 wurden durch ein Dekret des Ausnahmezustandsgouverneurs 369 Firmen in Diyarbakır von den üblichen staatlichen Subventionen ausgeschlossen.³⁴ Kurdische Geschäftsleute werden von Angehörigen der Sicherheitskräfte dermaßen drangsaliert, dass sie oft keinen anderen Ausweg sehen, als in den Westen der Türkei umzusiedeln.³⁵

Von dem Staudamm- und Bewässerungsprojekt GAP (Güneydoğu Anadolu Projesi)³⁶ profitieren hingegen nur Firmen von außen. Nach dem Willen Ankaras soll in den sechs kurdischen Provinzen Gaziantep, Urfa, Adiyaman, Diyarbakır, Mardin und Siirt durch die Stauung von Euphrat und Tigris mit Wasserkraftwerken die Energieproduktion gesteigert werden und eine exportorientierte Agrarproduktion auf bewässertem Land aufgebaut werden. Durch das Großprojekt werden die Länder flussabwärts von Euphrat und Tigris - Syrien und Irak - von Wasserressourcen abgeschnitten, ein riesiges Gebiet wird ökologisch verändert, viele archäologische Stätten werden für immer überspült und die Subsistenzwirtschaft der Masse der landlosen Kleinbauern in der Region wird vernichtet. In den geplanten Monokulturen werden die Menschen nur noch als saisonale Wanderarbeiter gebraucht. Das Projekt wird die Desintegration der dort wohnenden Bevölkerung bewirken und sie zwingen in Gecekondus umzusiedeln.

In jeder Hinsicht besteht ein erhebliches soziales Gefälle zwischen den östlichen und den westlichen Provinzen des türkischen Staatsgebietes. In der Provinz Kocaeli im Westen der Türkei betrug 1988 das Bruttosozialprodukt 3.650 Dollar pro Kopf jährlich, während in der kurdischen Provinz Hakkari im äußersten Südosten das Bruttosozialprodukt bei 177 Dollar pro Kopf lag.³⁷ „Die Zeit“ vom 28.8.1992 schreibt: „In Istanbul, bei der Industrie- und Handelskammer bekommt man auch die interessante Broschüre ‘A Social and Economic Atlas of Turkey’. ... Daraus lernt man dann z.B., dass im kurdischen Urfa 98 von 1.000 geborenen Kindern nicht den ersten Geburtstag erleben. Durchschnittlich sind es 66 in der Türkei. In Südostanatolien kann knapp die Hälfte der Einwohner weder lesen noch schreiben, in Istanbul lediglich zwölf Prozent. Im Südosten der Türkei sind rund 45 Prozent aller Arbeitskräfte Familienangehörige, die keinen Lohn be-

³² In der Zeitschrift für Türkeistudien (1993, H. 2, S. 307 ff.) wird kritisch eine den türkischen Staat entlastende Argumentation des türkischen Wirtschaftswissenschaftlers Kenan Mortan referiert, die dieser am 9.2.1993 im Rahmen der vom Zentrum für Türkeistudien veranstalteten „Bonner Gespräche“ vertreten hatte. Kenan Mortan von der Universität Eskişehir bedauert, dass sich die „Ostler“ nicht für den Osten interessieren. Etwa 25 Millionen Menschen seien innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte in den Westen gewandert. Der Staat habe versucht, gegen diesen Trend durch Steuererleichterungen und Sonderförderungen zu intervenieren, allerdings ohne Erfolg. Wirtschaftsunternehmen von ethnischen Minderheiten hätten einen erheblichen Anteil am türkischen Bruttosozialprodukt. Allerdings würde kein aus Ostanatolien kommender Unternehmer ein Investitionsobjekt im Osten unterhalten. Einen Anreiz für den Bevölkerungszuwachs stelle das GAP-Projekt dar. Allerdings müsse man fragen, ob sich ein derart kostspieliges Projekt lohne, um die Menschen in dieser Region zu halten. Letztendlich sei es Aufgabe der Kurden, sich für ihre Region zu interessieren, statt abzuwandern. Die kurdischen Unternehmer müssten in ihrer Region wirtschaftliche Dynamik und Eigeninitiative entfalten.

³³ Nach einer Statistik des türkischen Arbeitgeberverbandes TÜSIAD gingen 1989 nur 3,9 % der gesamtürkischen Investitionen nach Kurdistan. 39,7 % flossen hingegen in die Marmara-Region (Şenol 1992, S. 50).

³⁴ Demgegenüber behauptet Şen (1998): „Die derzeitige Regierung hat die Wichtigkeit des wirtschaftlichen Aufbaus erkannt und versucht ihn durch verschiedene Maßnahmen zu fördern.“

³⁵ Nach übereinstimmenden Äußerungen mehrerer kurdischer Politiker und Gewerkschafter in Interviews, die ich im April 1998 in Diyarbakır führte.

³⁶ Zum GAP-Projekt siehe ausführlich: Hinz-Karadeniz/Stoodt 1993.

³⁷ Tercüman, (türkische Tageszeitung), 27.10.1988.

kommen. Nur halb so groß ist der Wert im Rest des Landes. So kann man blättern und blättern und immer schneiden die kurdischen Provinzen besonders schlecht ab.“

Die tatsächliche Herrschaft in den kurdischen Provinzen liegt bei den Ausnahmezustandsbehörden, die über diktatorische Vollmachten verfügen.³⁸ All diese Behörden sowie Polizei und Gerichtsbarkeit kommen von außen. Ihre Struktur ähnelt der von Besatzungsmächten. Behörden wie die des Gouverneurs oder das Nationale Erziehungsministerium liegen direkt auf Militärgelände. Verwaltungsbeamte haben kaum Kontakt zur „autochthonen“ Bevölkerung. Für sie stehen eigene Schulen und Versorgungseinrichtungen zur Verfügung.

Der türkische Soziologe Beşikçi vertritt die These, dass Kurdistan eine Kolonie sei.³⁹ Beşikçi gilt als ein Theoretiker der neueren kurdischen Nationalbewegung, der in allen politischen Lagern Anerkennung genießt. Außerhalb der Türkei wurde weniger der Inhalt seiner Bücher als die Tatsache, dass er für fast jede Veröffentlichung zu Haftstrafen verurteilt wurde, bekannt.

Beşikçi weist die These, die Kurden seien eine Minderheit, entschieden zurück. „Die kurdische Frage ist keine Minderheitenfrage. ... Die Kurden leben in Kurdistan in ihrer eigenen Heimat, in ihrem eigenen Land. Sie sind die Ureinwohner des Landes und sind nicht aus einem anderen Gebiet hergezogen.“ (Beşikçi 1991, S. 21) Mit 20 bis 30 Millionen Mitgliedern hätte das kurdische Volk mehr Mitglieder als viele Staaten des Nahen Ostens.⁴⁰ Nur die koloniale Aufteilung auf verschiedene Staaten lasse ihren Bevölkerungsanteil in den verschiedenen Staaten gering erscheinen. „Die kurdische Frage ist ... keine Frage, die Minderheitenrechte betrifft. Das Grundproblem der kurdischen Frage ist, dass die kurdische Nation und Kurdistan durch die imperialistischen Mächte und durch ihre Kollaborateure im Nahen Osten zersplittert und aufgeteilt wurden und der kurdischen Nation ihr Recht genommen wurde, einen unabhängigen Staat zu gründen.“ (ebd., S. 23)

Kurdistan habe also den Status einer Kolonie, es sei von der Türkei, dem Irak, dem Iran und Syrien besetzt. Während man aber bei den klassischen Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent die Identität der kolonialisierten Völker anerkennt, sei es das Ziel der Kurdistan kolonialisierenden Regimes, die Identität der Kurden zu vernichten.

„Kurdistan ist noch nicht einmal eine Kolonie, das kurdische Volk ist noch nicht einmal kolonialisiert. Der politische Status Kurdistans und des kurdischen Volkes befindet sich sehr weit unter dem einer Kolonie. Kurdistan hat weder einen politischen Status, noch eine politische Identität. Die Kurden sind ein Volk, welches man versklaven und seiner Identität berauben will, klarer ausgedrückt, es soll mit seiner Kultur und Sprache von der Erdoberfläche getilgt werden. Das Ziel ist es, die kurdische Identität vollkommen zu vernichten.“ (ebd., S. 16 f.)

Beşikçi sieht die wesentliche Ursache dafür, dass andere Staaten ihre Herrschaft über Kurdistan ausüben konnten, in der nach wie vor feudalistischen und tribalistischen Struktur der kurdischen Gesellschaft. Die Aghas seien zur Sicherung ihrer eigenen Macht oft genug bereit gewesen, Bündnisse mit den Kolonialkräften einzugehen. Ebenso ließen sich verschiedene kurdische Stämme von den türkischen Behörden funktionalisieren. Ein Beweis für die „Schwäche der kurdischen Gesellschaft“ (ebd., S. 190) seien die Dorfschützer⁴¹. Beşikçi nennt dieses Phänomen „Teile-und-

³⁸ Als der türkischen Regierung Ende der 70er Jahre die politische Kontrolle zu entgleiten drohte, verhängte sie in den kurdischen Provinzen das Kriegsrecht. Mit der scheinbaren Demokratisierung 1983 wurde zwar das Kriegsrecht, nicht aber der Ausnahmezustand in den kurdischen Provinzen aufgehoben. Seit 1987 liegt die Regierungsgewalt in diesen Gebieten bei einem Spezialgouverneur, der vom Nationalen Sicherheitsrat in Ankara eingesetzt wird. Seit 1979 steht die kurdische Region ununterbrochen unter Ausnahmezustand.

³⁹ 1990 veröffentlichte er in der Türkei unter dem Titel „Devletlerarası sömürge Kürdistan“ (Istanbul 1990) eine Studie zu der These. Im Deutschen erschien es unter dem Titel „Kurdistan - Internationale Kolonie“ 1991. Zur Verfolgung Beşikçis durch türkische Behörde s. Abschnitt 3.3. *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*.

⁴⁰ Einwohnerzahlen von Staaten des Nahen und Mittleren Ostens im Vergleich: Syrien (13,3 Millionen), Irak (19,3 Millionen), Jordanien (4,2 Millionen), Israel (4,6 Millionen), Libanon (3 Millionen).

⁴¹ Dorfschützer (köy korucu) werden Kurden genannt, die mehr oder weniger freiwillig vom türkischen Staat im Kampf gegen die PKK-Guerilla eingesetzt werden.

Herrsche-Politik“. Den Kurdistan beherrschenden Staaten sei es immer wieder gelungen, die kurdische Gesellschaft zu spalten. Zur Lösung der kurdischen Frage müssten die Kurden nicht nur um Selbstbestimmung, sondern auch gegen die bestehende autoritär-hierarchische Ordnung innerhalb der eigenen Gesellschaft kämpfen. Nur wenn sich die Kurden der „Teile-und-Herrsche-Politik“ widersetzen und auf ihre eigene Kraft vertrauten, seien sie in der Lage, sich vom Joch anderer Mächte zu befreien.

Übersicht: Der türkisch-kurdische Konflikt

Politische und historische Aspekte	Perspektive des türkischen Staates	Perspektive der kurdischen Nationalbewegung
Herkunft der Kurden	Es gibt keine Kurden, verschiedene Theorien interpretieren die Kurden als türkische Stämme, Bergtürken u.ä.	Kurden leben seit sehr langer Zeit in Kurdistan. Sie lebten bereits in ihren heutigen Siedlungsgebieten, bevor die ersten Türken und Araber dorthin kamen.
Vertrag von Sèvres 1920	Zerstückelung der Türkei; Unterwerfung unter die europäischen Mächte	Anerkennung des Rechts der Kurden auf Selbstbestimmung; Option auf einen kurdischen Staat
Befreiungskriege	Das türkische Volk kämpft unter der Führung von Mustafa Kemal gegen die imperialistische Vorherrschaft und für eine moderne laizistische Türkei.	Die Kemalisten funktionalisieren die Kurden im Namen einer türkisch-kurdischen Bruderschaft für ihre Ziele und lassen sie anschließend fallen.
Vertrag von Lausanne 1923	Sichert die Integrität und die Grenzen der heutigen Türkei.	Ignoriert die Existenz der Kurden, sichert die Dominanz der türkischen Ethnie und macht die Hoffnungen auf einen kurdischen Staat zunichte.
Kemalismus	Staatsideologie	nationalistische Ideologie, die alle Ethnien außer der türkischen negiert
kurdische Aufstände 1925-1939	feudalistische Angriffe auf die kemalistischen Reformen; Verrat an der Türkei	Ausdruck kurdischen Nationalbewusstseins
kurdischer Befreiungskampf	Terrorismus	antikolonialer Befreiungskampf
Lösungsoptionen	militärische Niederschlagung; „Es gibt kein Kurdenproblem, nur ein Terrorismusproblem.“	politische Lösung; Verhandlungen

2.2. Die deutsche Türkeipolitik⁴²

Deutsch-kurdische Geschichte ist immer auch die Geschichte der deutsch-türkischen Beziehungen. Es ist die Geschichte eines widersprüchlichen und wechselhaften Verhältnisses. Sie beginnt mit den Kreuzzügen, führt über die Kämpfe des christlichen Abendlandes gegen das osmanische Heer vor Wien bis zur Ausbildung der osmanischen Armee durch preußische Offiziere. Seitdem ist die Geschichte der deutschen Türkeipolitik eine Geschichte der Unterstützung des jeweils herrschenden Regimes - erst im Osmanischen Reich und später in der Türkischen Republik -, um den deutschen Einflussbereich nach Osten auszudehnen. In zwei Weltkriegen versuchte Deutschland, über die Türkei an Rohstoffquellen im Nahen und Mittleren Osten heranzukommen. Deutschland zog das Osmanische Reich in den Ersten Weltkrieg hinein. Dieser Waffenbrüderschaft folgte eine wirtschaftlich-militärische Zusammenarbeit bis kurz vor Ende des Zweiten Weltkriegs. Während des Kalten Krieges half die Bundesrepublik, im Rahmen der NATO die Türkei als Bollwerk gegen die Sowjetunion auszubauen. Die deutsche Türkeihilfe umfasste Milliardenkredite, Waffenlieferungen und „interkulturelle“ Ausbildungshilfe türkischer Spezialkommandos durch die GSG 9 zu Lasten der kurdischen Bevölkerung.

Der Völkermord an den Armeniern war deutschen Diplomaten, Offizieren und Ingenieuren der Bagdadbahn bekannt. Er wurde vom Deutschen Reich geduldet, verschwiegen und gegenüber der Weltöffentlichkeit genauso wie die Massaker an der kurdischen Zivilbevölkerung als innertürkische Angelegenheit gedeckt. „All diese dunklen Kapitel in der Geschichte der interethnischen Kommunikation im Osmanischen Reich bleiben unter den meisten deutschen wie türkischen BefürworterInnen interkultureller Lernkonzepte in der Bundesrepublik weitgehend tabu.“ (Schweitzer 1994, S. 23) Der türkische Militärputsch von 1980 wurde durch die deutsche Regierung ausdrücklich begrüßt.

Anknüpfend an gemeinsamen geostrategischen Interessen besteht seit mehr als einem Jahrhundert eine Tradition guter Beziehungen zwischen den jeweiligen deutschen und türkischen Regierungen. Diese Beziehungen änderten aber nichts daran, dass die Menschen aus der Türkei, die seit 40 Jahren in die Bundesrepublik immigrieren, zunächst als nichts anderes als billige Arbeitskräfte angesehen wurden. Erst langsam wird damit begonnen, ihnen rechtlich und ideologisch einen Status als Einwanderer zuzuerkennen.

2.2.1. Die „christliche Außenpolitik“ gegenüber dem Osmanischen Reich

Ab Mitte des 15. Jahrhunderts begann sich eine „christliche Außenpolitik“ gegenüber dem Osmanischen Reich herauszubilden. Um die Bevölkerung gegen die Türkengefahr zu mobilisieren, wurde systematisch das Bild des Türken als militärische und religiöse Bedrohung produziert. Durch die Kirche wurde die Propaganda gegen die Türken bis ins letzte Dorf getragen. Dort wurde in den Gottesdiensten immer aufs neue ein grausames bedrohliches Türkenbild heraufbeschworen. Der Türke wurde zum Symbol des Heiden und Ungläubigen. Luther und die katholische Kirche knüpften gleichermaßen an der Angst vor den Türken an, um angesichts der Bedrohung zu Buße

⁴² Der Abschnitt *Die deutsche Türkeipolitik* ist eine überarbeitete Zusammenfassung meiner Diplomarbeit „Die kurdische Frage und die deutsch-türkischen Beziehungen“ (Skubsch 1994). Auszüge der Diplomarbeit wurden in den Einleitungen zu den „Quellentexten zu den deutsch-türkischen Beziehungen von 1837 bis 1996“ (Skubsch/Bürgel 1997) veröffentlicht.

und zur religiösen Umkehr zu mahnen. Relikte aus dieser Zeit finden sich in unserem Wortschatz, z.B. „Kruzitürk“, „Kümmeltürke“, „wie die Türken hausen“ oder „getürkt werden“. Bis heute gelten die Türken in der Darstellung der Kreuzzüge und der Belagerung Wiens als *die* Bedrohung des christlichen Abendlands.

Die Niederlage des osmanischen Heeres, nach dem zweiten Versuch Wien zu erobern⁴³, markiert den Wendepunkt des Osmanischen Reichs. Die Türken waren von da an keine Gefahr mehr für das christliche Abendland. Die militärische Überlegenheit ließ zahlreiche Spottlieder wie das bekannte Kinderlied „C.A.F.F.E.E., trink nicht so viel Caffee“ auf die Türken entstehen (Spohn 1992).

80 Jahre nach der Niederlage von Wien reiste der osmanische Botschafter Resmi Ahmed Efendi nach Berlin. Er und sein Gefolge erweckten großes Aufsehen. Der Besuch fiel in eine Zeit, die dem „Orient“ mit fasziniertem Interesse begegnete. Berichte der Orientalisten verknüpften sich mit Haremsphantasien und anderen auf den Märchen aus „Tausend und einer Nacht“ aufbauenden Projektionen. Musikinstrumente der Marschmusik der Janitscharen wie Triangel, Schellenbaum und Kesselpauke hielten in Europa Einzug. Musikstücke „a la Turca“ wurden komponiert. Das bekannteste Beispiel der Türkenmode wurde Mozarts Oper „Die Entführung aus dem Serail“, die vom österreichischen Kaiser Joseph II. anlässlich des 100. Jahrestages der Belagerung Wiens in Auftrag gegeben wurde.

2.2.2. Das deutsche Expansionsinteresse im 19. Jahrhundert

Deutschland trat erst im 19. Jahrhundert als neue Macht in Konkurrenz zu den Industrienationen Frankreich und England auf den Plan der Weltpolitik, als die Länder Asiens, Afrikas und Mittel- und Lateinamerikas bereits unter den alten Kolonialmächten Frankreich, Portugal, Holland, England, Österreich-Ungarn und Russland aufgeteilt waren.

Für eine deutsche Kolonial- und Expansionspolitik war im wesentlichen nur der Landweg nach Osten und Südosten über den Balkan in das Osmanische Reich geöffnet. Diese mittlerweile als klassisch anzusehende deutsche Expansionspolitik⁴⁴ bestimmt bis in die heutigen Tage die deutsche europäische Großraumpolitik. Die Zangenbewegung, auf der einen Seite entlang der Ostseestaaten gegen Russland und auf der anderen über den Balkan, den Donauraum, Georgien bzw. die Türkei an den Persischen Golf, in den Kaukasus und nach Zentralasien, wurde von Deutschland in zwei Weltkriegen praktiziert. Nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmte diese Politik bis zur Vereinigung mit der DDR 1990 zunächst ökonomisch, heute schon wieder geostrategisch die europäische Neuordnungspolitik der Bundesrepublik.

Früh erkannten führende Wirtschaftspolitiker die Notwendigkeit der Ausdehnung von Absatzmärkten, der Erwerbung von Rohstoffgebieten und der Durchsetzung dieser Politik gegen das zaristische Russland, England und Frankreich als notwendige Voraussetzung der Entwicklung der nationalen Industrie. Unermessliche Reichtümer lockten im Südosten: Vermutet wurden die ersten Ölvorkommen in Persien, entdeckt waren die Ölfelder von Baku, erste Ölbohrungen wurden bei Mossul und Kirkuk durchgeführt, Mangan-, Kohle- und Chromvorkommen lockten in Transkaukasien und Anatolien, Baumwoll- und Tabakernten in weiten Teilen des Osmanischen Reiches. Zu den riesigen Absatzmärkten bis nach Asien und in den afrikanischen Raum nahm die Türkei die Schlüsselstellung ein.

⁴³ 1529 erste Belagerung Wiens durch die Türken, 1683 zweite Belagerung Wiens; beide Ereignisse gelten als wesentliche Entscheidungsschlachten um die Aufteilung Europas zwischen dem Osmanischen Reich und dem christlichen Abendland. Bei beiden Ereignissen unterlagen die türkischen Truppen.

⁴⁴ Zur Formulierung der deutschen Großmachtpolitik s. List 1883, de Lagarde 1891, Hilgruber 1967, Hallgarten/Radkau 1974, Rühl 1992.

Die Interessen Deutschlands und der Türkei trafen sich an mehreren Punkten: Deutschland wie der Türkei lag daran, den französischen und englischen Einfluss zurückzudrängen. Deutschland wollte die Konzessionen für den Straßen-, Eisenbahn- und Hafenbau, um den Landweg zu kontrollieren. Die Türkei brauchte Transportstrecken, die allein schon wegen der Größe des Osmanischen Reiches notwendig waren, um die überall im Reich ausbrechenden Unruhen militärisch zu bekämpfen.

Deutschland wollte militärisch festen Fuß in der Türkei fassen, um seine Interessen abzusichern. Die Armee der Türkei befand sich in einem Zustand der Auflösung. Mit dieser Armee konnte der Bestand des Osmanischen Reich nicht geschützt werden.

Die erste deutsche Ausbildungshilfe für die desolate osmanische Armee erfolgte 1835-39 durch die Entsendung des Generalfeldmarschall Helmuth von Moltke als Instrukteur der türkischen Truppen nach Konstantinopel durch den preußischen König Friedrich Wilhelm II. Der osmanische Sultan Mahmud II. hoffte, durch eine Neustrukturierung der Armee gegen die rebellischen Kurden vorgehen und verlorene Provinzen wiedergewinnen zu können. Moltke beteiligte sich als Berater der Taurus-Armee u.a. an einem Zug gegen vom Sultan abtrünnige Kurdenfürsten. Er berichtet von der Strafexpedition:

„Der Widerstand gegen die Kurden war ... nicht so allgemein beseitigt, wie wir gehofft hatten. ... Ich war währenddessen zu Hafiß-Pascha geritten, ... dorthin brachte man die Trophäen und Gefangenen; Männer und Weiber mit blutenden Wunden, Säuglinge und Kinder jeden Alters, abgeschnittene Köpfe und Ohren, alles wurde den Überbringern mit einem Geldgeschenk von 50 bis 100 Piastern bezahlt. ... der schweigende Kummer der Kurden, die laute Verzweiflung der Weiber gewährten einen herzerreißenden Anblick.“ (Moltke 1984, S. 258 ff.)

Die „Stunde der Deutschen“ schlug spätestens auf dem Berliner Kongress 1878, der nach dem verlorenen Krieg der Türkei gegen die Balkanstaaten und Russland die Verhältnisse auf dem Balkan unter Federführung Bismarcks neu regelte. Der deutsche Reichskanzler Bismarck verhinderte die völlige Aufteilung der Türkei.

Zur Verfechtung ihrer Interessen infiltrierten die deutschen Militärs und Verwaltungsfachleute den osmanischen Staatsapparat, was angesichts der maroden Verhältnisse kein Problem war. Die von ihnen durchgeführte „Reorganisation“ des osmanischen Heeres lag ab 1882 vollständig in den Händen preußischer Offiziere. Sie nutzten ihre Stellung aus, um die türkische Armee mit deutschen Handfeuerwaffen und Kanonen auszurüsten. Die Waffenlieferungen musste die Türkei über deutsche Kredite finanzieren (Wallach 1976, S. 52 ff.).

Zur Absicherung seiner ökonomischen und militärischen Interessen sicherte sich das Deutsche Reich die Rechte zum Eisenbahnbau im Osmanischen Reich. 1889 erwarb die Deutsche Bank das erste Eisenbahnunternehmen. Nach dem Bau der Anatolischen Bahn von Istanbul nach Konya folgte ab 1903 der Bau der Bagdadbahn von Konya nach Bagdad. Der Bau lag ausschließlich in der Hand deutscher Konzerne und deutscher Ingenieure. Sie sorgten dafür, dass das Eisenbahnwesen des Osmanischen Reichs „nicht nach türkischen, sondern ausschließlich nach westeuropäischen Interessen organisiert“ wurde (Helffrich 1923).

Paul Rohrbach, Mitarbeiter der „Pressestelle für Auslandsdienst“ der Militärischen Stelle des Auswärtigen Amtes, beurteilt die deutsche Politik rund um den Bau der Bagdadbahn: „Einzig und allein eine politisch und militärisch starke Türkei ermöglicht es uns, dafür zu sorgen, dass die großen Aussichten, welche sich in den Ländern am Euphrat und Tigris für die Vergrößerung unseres Nationalvermögens und die Verbesserung unserer wirtschaftlichen Bilanz bieten, auch wirklich mit einiger Sicherheit in die Sphäre der realen Existenz übergehen können. Für eine schwache Türkei keinen Pfennig, für eine starke, soviel nur irgend gewünscht wird. Sobald man nun überhaupt die ganze Frage etwas näher erwägt, so kommt man vom deutschen Standpunkt aus sehr schnell dahin zu sagen, dass es überhaupt eine Thorheit ohne gleichen wäre, wenn wir

nicht mit aller Energie das unsrige dazu täthen, gleichfalls einen Anteil an den Früchten der Wiedererstehung der alten Kulturen in Mesopotamien, Syrien und Babylonien zu bekommen. ... Andererseits ist es natürlich nicht denkbar, dass wir das gesamte Gebiet des türkischen Reiches wirtschaftlich für uns monopolisieren. Es muss also eine Teilung der Interessensphären eintreten. ... Selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, dass eine politische Teilung der Türkei in Frage steht, vielmehr soll ja gerade die politische Integrität des Reiches zusammen mit der militärischen Kraft durch die Bahnbauten gestärkt werden.“ (Rohrbach 1916, S. 134 ff.)

Mit Begeisterung wurde diese Politik in der deutschen Presse gefeiert: „Nur die Türkei kann das Indien Deutschlands werden ... Der Sultan muss unser Freund bleiben, natürlich mit dem Hintergedanken, dass wir ihn ‘zum Fressen gern’ haben ... Der ‘kranke Mann’ wird gesund gemacht, so gründlich kuriert, dass er, wenn er aus dem Genesungsschlaf erwacht, nicht mehr zum Wiedererkennen ist. Man möchte meinen, er sehe ordentlich blond, blauäugig germanisch aus. Durch unsere liebende Umarmung haben wir ihm so viel deutsche Säfte einfiltriert, dass er kaum noch von einem Deutschen zu unterscheiden ist. So können und wollen wir die Erben der Türkei werden ... Wir pflegen den Erblasser getreulichst bis zu seinem Tode ... Ein reiches Erbe steht uns bevor.“⁴⁵

2.2.3. Deutsch-türkische Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg

Das Deutsche Reich zwang das Osmanische Reich an seiner Seite in den Ersten Weltkrieg. Damit setzte „eine wahre Überflutung der Türkei durch Deutsche ein“ (Pomiankowski 1969, S. 53). Diese Abhängigkeiten führten zur Bestimmung großer Teile der Kriegführung der Türkei durch das Deutsche Reich. Die türkische Armee stand im Ersten Weltkrieg zu weiten Teilen unter dem Kommando deutscher Offiziere. General Liman von Sanders als Chef der deutschen Militärmission unterstand direkt dem Kriegsminister und war mit nahezu unumschränkten Vollmachten über die osmanische Armee ausgestattet. Neben von Sanders gehörten die Offiziere von Falkenhayn und von der Goltz dem „Kriegsrat“ und dem Generalstab der Türkei an. Oberster Kommandeur war Enver Pascha, der in Berlin als Militärattaché gewesen war und „wie ein Deutscher dachte“ (Kaya 1997, S. 16).

Da die Türkei mit Frankreich, England und Russland sowie später auch mit den USA im Krieg stand, blieben als einzige große Handelspartner und Kreditgeber das Deutsche Reich und seine Verbündeten. Die Rüstungsmaßnahmen der Türkei und der fieberhafte Ausbau der strategisch wichtigen Eisenbahnlinien ließen die Verschuldung der Türkei bis 1917 bei deutschen Banken auf drei Milliarden Reichsmark steigen. Das Kriegsende mit der Niederlage der Mittelmächte (Deutschland, Österreich-Ungarn, Bulgarien, Türkei) verhinderte die Pfändung nahezu aller Bodenschätze durch das Deutsche Reich und seine Banken.

Auch vor einer Duldung, teilweise sogar der Beteiligung⁴⁶ an den Völkermordoperationen der türkischen Armee an den Armeniern schreckten die deutschen Offiziere nicht zurück. Während der Armenierverfolgungen befanden sich deutsche Offiziere in verantwortlichen Stellungen im

⁴⁵ Artikel in „Welt am Morgen“, 21.11.1898. Zit. n.: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Berlin (DDR) 1962, Sonderheft, IX. Jg., S. 252.

⁴⁶ Nach verschiedenen Quellen waren deutsche Militärs direkt an den Armenierverfolgungen beteiligt. Der preußische General Fritz Bronsart von Schellendorf, Mitglied der deutschen Militärmission in der Türkei und Chef des Generalstabes des osmanischen Feldheeres im Hauptquartier, ordnete Zwangsdeportierungen von Armeniern aus den östlichen Provinzen des Osmanischen Reiches persönlich an. Ein anderer deutscher Offizier, Major Boettlich, Chef der Eisenbahnlogistik im osmanischen Hauptquartier, setzte mit seinen Befehlen an die Eisenbahnverwaltung Deportationen von Armeniern über die von deutschen Firmen errichtete Bagdadbahn durch. Ein dritter Offizier, Eberhard von Wolfkiel, war an der Beschießung und anschließenden Zerstörung des armenischen Viertels von Urfa beteiligt (Der Tagesspiegel 24.4.1997, Özgür Politika 27.4.1998, Kurdistan Rundbrief, 15.5.1998).

türkischen Generalstab und obersten Kriegsrat. Obwohl deutsche Behörden zweifellos davon wussten, gab es keine Proteste deutscher Behörden. Der bayerische Offizier Freiherr Kreß von Kressenstein beklagt, dass durch das Schweigen zu der Armenierverfolgung die Deutschen „gewissermaßen zu Mitschuldigen“ wurden. „Nicht mit Unrecht haben unsere Feinde und die Neutralen uns der stillschweigenden Duldung angeklagt, nachdem die deutsche Presse auch nicht den leisesten Protest gegen die Art und Weise, in der die Armenierverschickungen durchgeführt wurden, bringen durfte.“ (Kreß von Kressenstein 1938, S. 138) Die Dokumentation von Johannes Lepsius „Bericht über die Lage des armenischen Volkes in der Türkei“ wurde von der deutschen Militäzensur im Sommer 1916 schneller verboten, als der Protest des türkischen Botschafters im Auswärtigen Amt einging (Goltz 1989, S. 4 ff.).

Während der Rückführung der deutschen Truppen wurde Liman von Sanders sechs Monate von den Engländern wegen einer Mitschuld an den Armeniermassakern auf Malta festgehalten. Er wurde in den Anklagestand versetzt, weil er als Mitglied des türkischen Kriegsrates dafür die Verantwortung trage (Wallach 1976, S. 114 ff. u. S. 121 ff.).

2.2.4. Deutsch-türkische Beziehungen während des Nationalsozialismus

Schon 1924 nahm die Weimarer Republik wieder Beziehungen zur Türkei auf. Deutsche Offiziere wurden erneut in die Türkei abgeordnet und unterrichteten an der Kriegsschule in Yildiz. Fast das gesamte mittlere und höhere Offizierskorps ging durch die Hände deutscher Ausbilder. Der Nachrichtendienst der türkischen Armee wurde vom Chef des deutschen militärischen Geheimdienstes während des Ersten Weltkriegs, Oberst Nicolai, aufgebaut.⁴⁷

Drei Jahre nach der Wiederaufnahme der politischen Beziehungen zur Türkei war Deutschland wieder einer der größten Handelspartner der Türkei geworden. Nach der Freigabe deutscher Kapitalanlagen konnte diese Position in den Folgejahren bis hin zur völligen Kontrolle des Türkeihandels ausgebaut werden. Auch nach der Machtergreifung der Faschisten 1933 blieb die Türkei deutscher Verbündeter. Die Nationalsozialisten sahen in der Türkei eine Absicherung ihrer Aufmarschbase im Mittelmeer, auf dem Balkan und im Kaukasus. Wenn nicht aktiv auf der Seite Deutschlands, sollte die Türkei zumindest neutralisiert werden. Ansonsten wurde der Türkei vom deutschen Faschismus der Status eines rohstoffexportierenden Agrarlandes zugeordnet.

Bis 1938 baute Deutschland seine ökonomische Vormachtstellung in der Türkei erheblich aus. Der Handel mit der Türkei steigerte sich dermaßen, dass die deutschen Konzerne bald ein Aufkaufmonopol an Agrar- und industriellen Rohstoffen hatten. Beim Industrialisierungsprogramm wie bei der Rüstung setzten die deutschen Konzerne auf die Abhängigkeit einer mit deutschen Waffen ausgerüsteten Armee. Ersatzteile, Munition sowie technische Daten mussten von der Türkei bestellt, Spezialisten und Instrukteure angefordert werden. Diese arbeiteten am Bau von Bahnstrecken, Brücken, Kraftwerken und errichteten ganze Industriekomplexe. Wie beim Bau der Bagdadbahn verschafften diese Berater den deutschen Konzernen zahlreiche Aufträge und versuchten, den Wirtschaftsaufbau der Türkei nach deutschen Interessen zu steuern.

Mit dem ehemaligen Reichskanzler von Papen sandte das NS-Regime einen wichtigen Mann als Botschafter in die Türkei. Das zeigt die Bedeutung, die die Nazis in ihren Weltmachtplänen der Allianz mit der Türkei beimaßen. Von Papen gelang es zwar nicht, die Türkei an der Seite der deutschen Faschisten in den Krieg zu ziehen, aber es gelang ihm, die für die Kriegsproduktion

⁴⁷ Vergl. Nadolny 1955, S. 104 f. Rudolf Nadolny war 1924-32 deutscher Botschafter in Ankara.

wichtigen türkischen Chromlieferungen⁴⁸ bis 1944 aufrechtzuerhalten und die Türkei zu neutralisieren. Da sich die Türkei bis kurz vor Kriegsende neutral verhielt, musste Deutschland keine Truppen zur Sicherung gegen die Türkei abstellen. Die Türkei war für das faschistische Deutschland eine Flankendeckung⁴⁹, die verhinderte, dass die Westalliierten die UdSSR über die Meerengen und Kleinasien materiell unterstützen konnten (Glasneck 1968, S. 73 f.).

Auch Keskin, der bemüht ist, das Verhalten der Türkei im Zweiten Weltkrieg zu rechtfertigen, muss zugeben: „Als die Hitlerarmee bis tief in die Sowjetunion vordrang, konnten die Alliierten der Roten Armee nicht durch die Meerengen zur Hilfe kommen, ein Hindernis, das einen schnellen Sieg über Hitler verhindert hat. Aber die Türkei befürchtete, in diesem Falle nicht zu unrecht, den Einmarsch der an der Westgrenze der Türkei stehenden deutschen Truppen.“ (Keskin 1978, S. 111)

Ein wenig bekanntes Kapitel deutsch-türkischer Kooperation ist die Förderung panturanistischer⁵⁰ Kräfte in der Türkei. Deutschland ging davon aus, „dass eine panturanistisch orientierte Türkei zwangsläufig eine pro-deutsch orientierte Türkei sein müsse.“ (Krecker 1964, S. 218 f.) Um die geplante Kolonialisierung der Krim, des Erdölgebiets von Baku und des Wolgagebiets abzuschern, förderten die deutschen Faschisten gemeinsam mit der Türkei eine panturanistische Bewegung. Zu diesem Zwecke begann der deutsche Botschafter von Papen ab 1941, eine umfassende Presse- und Rundfunkkampagne in der Türkei zu finanzieren, die recht rasch auf fruchtbaren Boden fiel. Pantürkische Jugendorganisationen wurden von der deutschen Botschaft unterstützt. In Berlin fanden inoffizielle Verhandlungen mit Pantürkisten statt.

Gestützt auf die panturanistische und faschistische Bewegung in der Türkei, den türkischen Generalstab und die Exilorganisationen aus dem Kaukasus rekrutierten der deutsche Generalstab und die SS Armee-Einheiten aus türkischen Freiwilligen und turkstämmigen Gefangenen der Roten Armee. Insgesamt meldeten sich fast 200.000 Freiwillige aus dem Kreis der turkstämmigen Kriegsgefangenen. 1944 wurde ein „Osttürkischer Waffenverband“ als eine Einheit der Waffen-SS aus vier Regimentern⁵¹ gebildet. Erst nach den Niederlagen der deutschen Armee an der Ostfront und dem Vorrücken der Roten Armee ab 1943 setzten Maßnahmen der türkischen Regierung gegen die faschistischen und panturanistischen Organisationen ein.

Als die Niederlage Deutschlands absehbar war, brach die Türkei im August 1944 die diplomatischen Beziehungen zu Deutschland ab. Um eine weitere Isolierung zu verhindern und in den Genuss der US-amerikanischen Wirtschaftsunterstützung zu kommen, erklärte die Türkei Deutschland und Japan am 23. Februar 1945 noch den Krieg (Jäschke 1955, S. 40). Eine militärische Beteiligung folgte aber nicht daraus.

⁴⁸ Chrom ist ein wichtiger Rohstoff für die Rüstungsproduktion. Für den Flugzeugbau, für Panzerplatten und Kanonen sind Chromlegierungen nötig. Die türkische Chromerzproduktion betrug 17 Prozent der Weltförderung und machte 52 Prozent der deutschen Chromerzeinfuhren aus. Die deutschen Chromeinfuhren aus der Türkei stiegen von 35.000 RM auf 3.437 Mill. RM jährlich im Zeitraum von 1929 bis 1937 (Glasneck 1968, S. 25 f.). Auch Keskin schreibt: „Am 9. Oktober 1941 kam es zwischen der Türkei und Deutschland zu einem Wirtschaftsvertrag, wonach die Türkei aus Deutschland Rüstungsgüter in Höhe von 100 Millionen TL im Ausgleich für Chromlieferungen bekommen sollte.“ (Keskin 1978, S. 111) Die Türkei stellte die Chromlieferungen nach Deutschland erst im April 1944 auf massiven Druck der Alliierten ein (Jäschke, S. 24 f.).

⁴⁹ Nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion 1941 sah der türkische Staatspräsident İsmet İnönü die türkischen Interessen eng mit Deutschland verbunden: „Die Deutschen rücken stündlich 80 km vor. Unter diesen Verhältnissen werden die Russen innerhalb von eineinhalb Monaten besiegt sein. Das ist ein großer Gewinn für uns, wir werden den Kaukasus nehmen und die Einwohnerzahl der Türkei wird 30 Millionen betragen. Außerdem werden wir das Erdölgebiet von Baku bekommen.“ (Granda o. J., S. 428).

⁵⁰ Als Panturanismus werden die Bestrebungen, alle Turkvölker von der Türkei bis nach Mittelasien in einem Großreich zusammenzufassen, bezeichnet.

⁵¹ Eines setzte sich aus Turkestanern, ein anderes aus Aserbeidschanern, ein drittes aus Wolga-Uraltürken und ein viertes aus Krimtataren zusammen. Ein ausführlicher Bericht über den Einsatz der turanischen Truppen findet sich bei Thorwald 1952; s.a. Önder 1977, S. 148 f., Krecker 1964, S. 220 f., Hostler 1960.

2.2.5. Integration der Türkei ins westliche Bündnissystem

Für die NATO und das westliche Bündnissystem kam der Türkei gleich nach dem Kriege eine wesentliche Schlüsselposition zu. Sie deckte die Südostflanke gegen die Sowjetunion und gegen das im östlichen Bündnissystem integrierte Bulgarien ab und entwickelte sich zum Garanten der politischen, ökonomischen und militärischen Interessen der Westmächte im Nahen und Mittleren Osten.⁵² Der militärische Ausbau zu einem antisowjetischen Bollwerk im Sinne der Truman-Doktrin verschaffte der Türkei notwendige Kredite sowie Wirtschafts- und Militärhilfen. Die Kreditvergabe machten die USA von der Aufgabe des in den zwanziger und dreißiger Jahren begonnenen türkischen Industrialisierungsprogramms abhängig. So lehnten die US-Berater den Bau einer Fabrik für Lokomotiven ab: „Der Wunsch eines Agrarstaates, Lokomotiven zu bauen, während die für die Landwirtschaft notwendigen Stahlpflüge und ähnliches nicht hergestellt werden können, ist nicht zeitgemäß.“ (zit. n. Keskin 1981, S. 118) Der Aufbau einer Leichtindustrie für landwirtschaftliche Maschinen wurde von den US-Wirtschaftsexperten aber auch nicht unterstützt. Die Türkei sollte den USA allein als Rohstoffbasis und Absatzmarkt von Fertigprodukten dienen. Im Verteidigungs- wie im Wirtschaftsbereich nahmen amerikanische Experten Schlüsselstellen in den entsprechenden Ministerien ein.

Noch 1949 kam das erste Handelsabkommen mit der gerade gegründeten Bundesrepublik zustande. Schnell entwickelte sich der Warenhandel mit der BRD. Schon drei Jahre später war Deutschland wieder der größte Handelspartner im Warenaustausch mit der Türkei. Mit leichten Schwankungen wurde die Stellung bis heute ausgebaut.

In der Zeit von 1952 bis 1959 wurden dann ehemalige deutsche Firmen wie MAN, AEG und Siemens, Banken und Versicherungen, die unter der Treuhänderschaft der Türkei gestanden hatten, sowie die zu Kriegsende beschlagnahmten Grundstücke an ihre Besitzer zurück- und die beschlagnahmten Privatguthaben freigegeben. Sofort war eine Basis für Kapitalinvestitionen vorhanden. Alte Kreditverpflichtungen der Türkei gegenüber dem Kaiserreich und dem faschistischen Deutschland wurden wieder in Kraft gesetzt. Die Türkei hatte wieder Schulden bei deutschen Banken und Konzernen. Darunter fielen auch die alten Schuldtitel aus der osmanischen Zeit. Der letzte Pfennig des Kredites für die Bagdadbahn wurde erst Ende 1954 getilgt (Jäschke 1955, S. 4 ff.).

Die USA verweigerten der Türkei Unterstützung für den Aufbau einer Industrie zur Verarbeitung der eigenen Rohstoffe. Deutsche Konzerne nutzten diesen Widerspruch zwischen der Türkei und den USA aus. Mit deutschen Krediten konnte in den 50er Jahren eine eigene Zucker- und Zementindustrie aufgebaut werden. Der Krupp-Konzern finanzierte den Aufbau eines Eisen- und Stahlwerkes in Karabük. Ein weiterer Kredit über 50 Mill. DM wurde für den Bau der Ölpipeline vom Irak nach Iskenderum, den die deutsche Firma MAN ausführte, verwendet (Jäschke 1955, S. 31 ff.). Es folgten fast jährlich weitere Kredite. Bis 1964 investierte die Bundesrepublik rund eine Milliarde DM in der Türkei. Nach dem Beitritt der Bundesrepublik zur NATO 1955 begannen auch wieder die Waffengeschäfte mit der Türkei.

⁵² Schritte der Türkei in das westliche Bündnissystem: 1947 unterzeichnete die türkische Regierung ein Abkommen zur militärischen Zusammenarbeit mit den USA; durch die Marshall-Plan-Kredite wurde die Türkei während des Kalten Krieges festes Mitglied im westlichen Block; im Juli 1950 schickte die Türkei ein erstes Kontingent von 4.500 Soldaten in den Koreakrieg; ab 1952 wurde die Türkei Vollmitglied in der NATO; noch 1952 wurde das NATO-Hauptquartier Süd nach Izmir verlegt; 1963 schloss die Türkei mit der EG ein Assoziierungsabkommen.

2.2.6. Die Bundesrepublik übernimmt die Führungsrolle in der westlichen Türkeipolitik

Durch die Verpflichtungen aus den hohen Auslandsschulden war der türkische Staat 1960 bankrott. Daraufhin übernahmen OEEC- bzw. NATO-Experten die Kontrolle über die türkische Wirtschaft. Der Wirtschaftspolitiker von Mangoldt wurde zum OEEC-Kommissar für die Türkei bestimmt. Er führte die Umschuldungsverhandlungen mit der Türkei. Die türkischen Staatsausgaben mussten von ihm genehmigt werden (Jäschke 1955, S. 97). Die hohe Inflationsrate und die Verknappung der Lebensmittel führten in der Türkei zu Unruhen und zu Streiks in Betrieben und an Hochschulen. Das Militär putschte unter Führung der türkischen NATO-Generäle Güreş und Türkeş.⁵³ Drei Tage später wurde die neue Militärregierung durch die USA, Großbritannien, Frankreich und die Bundesrepublik anerkannt und erhielt von Deutschland einem 200 Mill. DM Kredit.

In der Europäischen Wehrkunde schrieb der wehrpolitische Gutachter der Bundeswehr von Zitzewitz 1966: „M.E. sollten solche Hilfen der Bundesrepublik vordringlich auch dazu dienen, die europäische Südflanke der NATO, also die Länder rund um das Mittelmeer, von wirtschaftlicher Not, sozialer Unruhe und damit von maßgeblichem kommunistischen Einfluss freizuhalten. Den Eckpfeiler dieser Südflanke bildet politisch und militärisch die Türkei. Sie ist nicht mehr, wie es häufig in deutschen Zeitungsberichten und Rundfunksendungen fälschlicherweise heißt, der kranke Mann am Bosphorus, sondern das Entwicklungsland der NATO, das mit Recht tatkräftige Hilfe seiner europäischen Bündnispartner erwartet.“

Durch die Anbindung an die EG nach 1963 löste sich die Türkei zunehmend von der ökonomischen Abhängigkeit der USA und tauschte diese gegen eine Anbindung an die EG-Staaten, vor allem an die Bundesrepublik ein (Schmitt 1988, S. 43 f.).

Ein neuer Aspekt der deutsch-türkischen Beziehungen entstand mit der Anwerbung von Arbeitskräften. Die Türkei litt unter extremen Devisenmangel und hoher Arbeitslosigkeit, in der Bundesrepublik benötigten die Konzerne für ihre weitere wirtschaftliche Expansion ein großes Arbeitskräftereservoir da durch den Zweiten Weltkrieg und durch die Schließung der DDR-Grenze der westdeutschen Industrie Arbeitskräfte fehlten. So kam es 1961 zum Abschluss mehrerer Abkommen über die Beschäftigung türkischer Arbeiter in der Bundesrepublik.⁵⁴ Die Arbeitsämter richteten Außenstellen in der Türkei ein und warben Arbeitskräfte an. Der Arbeitskräfteexport der Türkei wurde zum größten Devisenbringer für die Türkei. Zu „exportierende Menschen“ gab es genug in der Türkei.⁵⁵ Bis 1987 wurden offiziell über die Arbeitsämter 518.400 Arbeitskräfte in der Türkei für die Bundesrepublik angeworben (Schmitt 1988, S. 37 f.).

Ausgelöst durch die für die breite Mehrheit in der Türkei wirtschaftlich unhaltbaren Zustände und sicher auch motiviert durch die Kämpfe von Befreiungs- und Widerstandsbewegungen auf der ganzen Welt entstand eine neue Gewerkschafts-, Bauern-, Studenten- und Oppositionsbewegung sowie eine neu entfachte kurdische Bewegung. Zwischen 1960 und 70 fanden zahlreiche Streiks, Demonstrationen und Fabrikbesetzungen statt. Sie richteten sich gegen die jährlich steigenden Reallohnsenkungen und kämpften für gewerkschaftliche Organisationsrechte. Bauern besetzten Straßen und Ländereien. Sie forderten eine Boden- und Landreform. Studenten protestierten gegen das reaktionäre Hochschulsystem. Es kam zur großen Oppositionsbewegung gegen die NA-

⁵³ Alparslan Türkeş war Führer der faschistischen MHP, besser bekannt unter der Bezeichnung Grauen Wölfe.

⁵⁴ Zur Arbeitsmigration aus der Türkei in die Bundesrepublik s. Abschnitt 4.1. *Gründe für die Migration*.

⁵⁵ Durch das Programm einer Mechanisierung der Landwirtschaft und der Übergang zur Düngewirtschaft setzte in den 60er Jahren eine große Landflucht ein. Aufgrund der geringen Industrialisierung explodierte die Erwerbslosigkeit, Anfang der 70er Jahre betrug die Zahl der dauerhaften Arbeitslosen in der Türkei ca. zwei Millionen.

TO unter der Parole „NATO-Nein“ und für eine demokratische Türkei. Die Regierung unter Demirel schlug diese Proteste teilweise mit Hilfe des Militärs gewaltsam nieder.

Da Kapitalanlagen infolge der politischen Lage in der Türkei und der Unruhen in den kurdischen Gebieten nicht mehr sicher waren, stagnierte die wirtschaftliche Zusammenarbeit in den 60er Jahren.

Die NATO-Länder sorgten sich um den Erhalt der NATO-Südostflanke angesichts immer stärkerer Oppositionsbewegungen. Bei der Sicherung ihrer Interessen vertrauten sie auf das türkische Militär. „Unruhen auf dem Lande“, so Bundeswehrberater von Zitzewitz, „braucht die Regierung trotz beginnender kommunistischer Wühlarbeit weniger zu befürchten. Denn in fast jedem türkischen Dorf liegt mindestens eine Gruppe Gendarmerie.“ (von Zitzewitz 1966)

Die Entstehung neuer Organisationen in den kurdischen Provinzen der Türkei und gleichzeitige Kurdenaufstände im Nordirak führten zu NATO-Manövern in diesen Gebieten und verstärkten Rüstungsmaßnahmen in der Grenzregion zum Iran, Irak und Syrien. Der Mittelostberater der Bundesregierung Franz von Cauzig befürchtete ein Auseinanderbrechen der Südostflanke: „Dieses hängt wiederum eng mit der Kurdenfrage zusammen, denn die separatistischen Ideen, die die Kurden verfolgten, werden zweifelsohne durch sowjetische Emissäre und halbintellektuelle kurdische Jugendliche, die an der Kurdenakademie in Bagdad erzogen wurden, geschürt. ... Dass das Versprechen, das im Vertrag von Sèvres den Kurden gegeben wurde, nämlich einen solchen selbständigen Staat zu schaffen, heute nicht mehr eingehalten werden kann, ohne dass der ganze Nahe Osten ein Flammenmeer wird, ist allen klar.“ (von Cauzig 1962, S. 120 ff.)

1971 putschte das Militär in der Türkei zum zweiten Mal.⁵⁶ Erste Maßnahme der neuen von den Militärs eingesetzten Regierung war die Verhängung des Ausnahmezustandes über elf der 67 türkischen Provinzen. Vom Ausnahmezustand waren alle industriellen Zentren und die kurdischen Provinzen betroffen. Gewerkschaften und Linksparteien wurden verboten. Zahlreiche Prozesse wegen „Verstoßes gegen die Unteilbarkeit der Nation“ fanden in den kurdischen Provinzen statt. Presse- und Informationsfreiheit sowie der Schutz der Privatsphäre wurden aufgehoben. Im Frühjahr 1973 gab es noch 10.000 politische Gefangene in der Türkei. Besonders hart betroffen war Kurdistan. In Diyarbakır und Siirt wurden Konzentrationslager für politische Gefangene eingerichtet. Allein in Diyarbakır waren über 5.000 Personen verhaftet worden.

Die westdeutschen Militärs, die bereits in den 60er Jahren eine Militärdiktatur für die Türkei gefordert hatten, begrüßten den Putsch. Ein Verteidigungsexperte schreibt in der Europäischen Wehrkunde: „Im Gesamtgefüge der Türkei hat das Militär immer eine starke Position eingenommen. Diese starke Position des Militärs erzwang auch den Rücktritt der Regierung Demirel im März 1971 und hat dadurch die z.T. schon verschobenen Maßstäbe der NATO-Treue des Landes wieder in das richtige Maß zurückgeschraubt. Das Anwachsen des Linksradikalismus mit zunehmend bürgerkriegsähnlichen Tendenzen hatte eine latente Anti-USA-Stimmung erzeugt. ... Die Südostflanke schien in ernste Gefahren zu geraten. Unter dem Druck der Linksextremen drohten auch die türkisch-sowjetischen Beziehungen auszuuffern.“ (Memel 1974, S. 246 f.)

In den 70er Jahren begann eine neue Hochrüstungsperiode der Türkei. Vor allem mit der Besetzung Zyperns 1974 durch türkische Truppen und der daraus sich ergebenden Verschärfung des Konflikts mit Griechenland wuchs der Waffenbedarf der Türkei. Die USA verhängten wegen der Besetzung Zyperns ein Lieferembargo für Rüstungsgüter an die Türkei. Die türkische Regierung verlagerte ihre Bestellungen in die Bundesrepublik, nach Frankreich und Großbritannien. Aus der Bundesrepublik wurden Leopardpanzer, Schützenpanzer, U-Boote, Kriegsschiffe, gepanzerte Mannschaftstransportwagen, Transall-Transportmaschinen, Marinehubschrauber, Kampfflugzeuge F-104 sowie im Rahmen der NATO-Hilfe Überschussmaterial geliefert.

Dieses Rüstungsprogramm führte zur Reduzierung aller anderen Industrialisierungs-, Landwirtschafts-, Sozial- und Bauprogramme in der Türkei. Die soziale Lage verschlechterte sich zuneh-

⁵⁶ Eine ausführliche Darstellung des Militärputsch und der hinter dem türkischen Militär stehenden US-Berater findet sich bei Weiher 1978, S. 155 f.

mend. 1976 hatte die Arbeitslosigkeit einen Stand von 20 Prozent, die Inflationsrate knapp 50 Prozent erreicht. Es begann eine Zeit des ausgedehnten faschistischen - von der Regierung geduldeten - Terrors, um den Widerstand gegen diese Politik zu unterdrücken (Schmitt 1988, S. 54 f.).

1978 war die türkische Zentralbank nicht mehr in der Lage, ihre Kredittilgungen an das Ausland zu leisten. Der Internationale Währungsfond (IWF) und ein OECD-Türkei-Konsortium zwangen die Türkei, ein Beistandsabkommen abzuschließen, das ein Wirtschaftsprogramm diktierte, das die Verschuldung der Türkei bis heute in die Höhe treibt. Wesentliche Punkte waren der Ausbau des Energiesektors (Staudammprojekte in den kurdischen Provinzen), Niederlassungsfreiheit für ausländische Investoren, Einfrieren der Löhne und Gehälter sowie Ausbau des Tourismussektors. Verhandlungsführer des Türkei-Konsortiums waren der Finanzminister von Niedersachsen, Leisler-Kiep (CDU), und Bundesfinanzminister Matthöfer (SPD). Innerhalb der NATO wurde der Bundesrepublik die Führungsrolle für den Mittleren Osten und besonders für die Türkei zugeteilt.⁵⁷

Ende der 70er Jahre gerieten die westlichen Interessen unter Druck. Die politische, wirtschaftliche und strategische Lage war im Mittleren Osten instabil geworden. Mit dem Sturz des Schah-Regimes im Iran verloren die USA eine ihrer wichtigsten Bastionen. In ökonomischer Hinsicht konnte die Bundesrepublik nach einigen Jahren die Rolle der USA im Iran übernehmen. Aber die militärischen Stützpunkte im Iran blieben für die westliche Welt verloren. Die USA wollten auf Afghanistan ausweichen, dieses wurde aber von sowjetischen Truppen besetzt. Der Libanon entwickelte sich zu einem unkontrollierbaren Gebiet, der palästinensische Widerstand wuchs und der erste Golfkrieg zwischen dem Iran und Irak begann. Darüber hinaus sah der Westen seine Interessen durch die in allen Teilen Kurdistan entstehenden Unabhängigkeitsbewegungen bedroht.

Die NATO-Tagungen der Jahre 1979 bis 1980 befassten sich mit der Lage in der Türkei und den Möglichkeiten der bewaffneten Unterdrückung des „separatistischen Terrors in Südostanatolien“. Der NATO-Oberbefehlshaber Alexander Haig versicherte den beunruhigten Regierungen der Bündnisstaaten, „ein Eintritt in die NATO bedeutet Sicherheit vor jeglichen revolutionären und sozialen Bewegungen“ (NATO-Brief 1/1979). Als Konsequenz wurde ein Milliarden-Rüstungsprogramm für die Türkei aufgelegt, deren letzte Lieferungen 1994 aus der Bundesrepublik geleistet wurden.

Zur Absicherung des Militärputsch begann am 11. September 1980 - früher als ursprünglich vorgesehen - das NATO-Herbstmanöver „Anvil-Express“ in der Türkei. 3.000 Soldaten waren daran beteiligt, darunter 1.000 aus der Bundesrepublik.⁵⁸ Das Manöver fand in den kurdischen Provinzen, wo das Kriegsrecht verhängt war, statt.

Am 12. September 1980, einen Tag nach Beginn der Manöver, putschte erneut das türkische Militär und errichtete eine Militärjunta. Das NATO-Manöver hielt dem putschenden Militär den Rücken in Kurdistan frei. Eine Woche nach dem Putsch reiste Außenminister Genscher in die Türkei. Die Bundesregierung schloss mit der Militärjunta unverzüglich ein Abkommen über die Aufrüstung der Polizei ab (Schmitt 1988, S. 64 f.).

Die deutsche Botschaft meldete kurz nach dem Putsch „gedämpften Optimismus“, „weil die Wirtschaftspolitik jetzt ohne die Instabilität der vergangenen Monate sicher besser greift, vornehmlich im Bereich der Produktionssteigerungen. Es gibt zur Zeit keine Streiks mehr.“ (zit. n. Informationsbulletin Türkei 1988, S. 10 f.) Sprunghaft entwickelten sich nach dem Militärputsch die deutsche Investitionstätigkeit, die Kreditvergabe und die Rüstungslieferungen an das türkische Regime.

Im Bundestag begrüßte die Regierung die Machtübernahme der Militärs. Um den vor dem Militärregime Fliehenden die Einreise zu erschweren, wurde der Visumszwang für türkische Staats-

⁵⁷ Vergl. Spiegel 10.2.1980: Türkeihilfe. Mit Blankoscheck.

⁵⁸ An dem Manöver beteiligten sich AMF-Truppen aus Merzig-Wadern, Oldenburg, Bruchsal und Karlsruhe. Siehe: Manöverberichte, Europäische Wehrkunde 10/1980, S. 522 und Schmitt 1988, S. 64 f.

bürger eingeführt.⁵⁹ Deutsche Militärstrategen feierten den Putsch und den Terror der Militärjunta in Kurdistan und der Türkei: „Die Unfähigkeit von Regierung und Parlament, selbst mit dem Mitteln eines örtlich begrenzten und ab April 1980 auf 20 der 67 Provinzen ausgedehnten Ausnahmezustandes Ruhe und Ordnung wiederherzustellen, führte schließlich innerhalb von 20 Jahren zum dritten Mal zur Machtübernahme durch das Militär, dessen Eingreifen für die breite Masse der Bevölkerung die Hoffnung auf ein endgültiges Ende des Terrors, auf wirtschaftliche Genesung und auf Rückkehr zu einer funktionsfähigen Demokratie begründete ... Bereits bis Ende 1980 ... sind nach Auskunft der Kriegsrechtsverwaltung über 43.000 Verdächtige als politische Extremisten in Haft genommen worden, mehr als zwei Drittel von ihnen befinden sich heute hinter Gittern, davon 2.000 verurteilt, 24.000 angeklagt und fast 4.000 in Untersuchungshaft.“ (Reckzeh 1982, S. 22)

Die Menschenrechtsverletzungen der Militärjunta nahmen solche Ausmaße an, dass Frankreich, Norwegen, Dänemark, Schweden und die Niederlande die Türkei vor dem Europäischen Menschenrechtsgerichtshof verklagten. Die Türkei wurde von den Sitzungen des Europarates gegen den Widerstand der Bundesrepublik suspendiert. Die Klage vor dem Europarat wurde 1986 auf Druck der Bundesrepublik wieder zurückgezogen. Die Türkei konnte ihren Sitz im Europarat wieder einnehmen.

Über das Ziel, in der Region des Nahen und Mittleren Ostens auch außerhalb der NATO-Grenzen Einfluss zu gewinnen, besteht innerhalb der NATO einschließlich der entsprechenden Regierungs- und Militärkreise in der Bundesrepublik und über alle Parteigrenzen hinweg seit langem Übereinstimmung. Die Türkei und vor allem die kurdische Region spielen dabei eine besondere Rolle. So schrieb der Staatssekretär im Bundesverteidigungsministerium Lothar Rühl 1981: „Auch ... der Versuch, einen Teil des türkischen Gebietes, z.B. in Kurdistan, von der Türkei abzutrennen, könnten den latenten geopolitischen Zusammenhang zwischen Mittlerem Osten und dem atlantischen Bündnisbereich in einem akuten Konflikt hervortreten lassen und entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen ... Zum ersten Mal seit dem 2. Weltkrieg erscheinen Westeuropa oder westeuropäische Staaten im Nahen und Mittleren Osten wieder als ein potentieller Verbündeter bei der Wahrung der eigenen Unabhängigkeit und selbst in der Verteidigung gegen fremde Bedrohung oder gegen inneren Umsturz ... Die strategische Herausforderung ist unabweislich: Am Golf liegen die größten bekannten Erdölreserven der Welt auf politisch unsicherem und sozial beweglichem Boden, in dem Verwerfungen unter dem Druck der revolutionären Veränderungen der Existenzbedingungen im Öl- und Geldfluss drohen.“ (Europäische Wehrkunde 2/1981, S. 50 f.)

2.2.7. Die Bedeutung der Türkei für die außenpolitischen Interessen der Bundesrepublik Deutschland

Seit der Staatsgründung der modernen Türkei wurden von ihrem Staatsgründer Mustafa Kemal Atatürk entscheidende Weichen zur Ausrichtung der Türkei nach Westen gelegt. Mit dem NATO-Beitritt und dem Beitritt zu den westlichen Wirtschaftsbündnissen nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt die Türkei die Rolle des Verteidigers der Südflanke und wurde zum Eckpfeiler des westlichen Bündnisystems. Nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Staaten und der Auflösung des Warschauer Paktes veränderte sich das Beziehungsgefüge in allen politischen Bereichen nachhaltig. Das strategische Kräfteverhältnis, die internationalen Beziehungen im militärischen, politischen und wirtschaftlichen Bereich, die Beziehungen der westlichen Staaten untereinander und zur USA sind davon betroffen. Nachdem türkische Politiker zunächst befürchteten, für die europäischen Staaten an Bedeutung verloren zu haben, zeigt sich heute, dass die Entwicklungen

⁵⁹ Am 5.10.1980 beschloss die sozialliberale Koalition die Visumpflicht.

in der ehemaligen Sowjetunion, auf dem Balkan und im Nahen Osten die Rolle der Türkei eher gestärkt haben.

Der frühere Außenminister Kinkel definiert die neue Rolle der Türkei so: „Es ist so, dass die Türkei für uns eine hohe strategische, politische, wirtschaftliche, kulturelle Bedeutung hat, insbesondere nach dem Wegfall des Ost-West-Konflikts. Dies ist der Fall im bilateralen Bereich, aber eben auch, was Europa insgesamt anbelangt. Die Türkei gewinnt eine Brückenfunktion an der Nahtstelle zwischen Europa und Asien, zwischen Christentum und Islam.“⁶⁰

Allein schon auf Grund der geografischen Lage als Land des Übergangs von Europa in den Orient sowie zwischen dem Mittelmeer- und dem Schwarzmeerraum spielt die Türkei eine bedeutende Rolle für die europäischen Staaten und die NATO. Insbesondere nachdem sich die NATO 1992 selbst die Aufgabe einer „westlichen Ordnungspolitik und Ausstrahlung westlicher Sicherheit auf den gesamten bisher von Moskau beherrschten zentralasiatischen Raum mit seinen Turkvölkern und seiner islamischen Kultur“ (Rühl 1992, S. 296) zugeeignet hat.

Lothar Rühl, ehemaliger Staatssekretär im Bundesverteidigungsministerium, hat die Funktion der Türkei für die atlantische Allianz und die Europäische Union (EU) in fünf Optionen definiert:

- „1. Die Option einer Ordnungsfunktion im Schwarzen Meer,
2. die Option einer Sicherheitsfunktion auf dem Balkan,
3. die Option einer Kaukasus-Kooperation,
4. die Option einer Ordnungsfunktion in Zentralasien,
5. die Option einer Abschirmung gegenüber dem Mittleren Osten und der äußeren Stabilisierung der Golf-Region und des Nahen Ostens.“ (ebd.)

Bezüglich dieser Optionen besteht in den deutsch-türkischen bzw. europäisch-türkischen Beziehungen Übereinstimmung. Während der Westen unter dem Begriff „Neue Weltordnung“ nach Osten strebt, versucht die Türkei ebenfalls, ihre Macht unter den Bedingungen der neuen Weltlage auszudehnen, und schreibt sich selbst die Rolle als „regionale Führungsmacht“ zu.

Die von Rühl formulierten Optionen sind Bestandteil deutscher Politik im Mittleren Osten. Die EG-Außenminister bestätigten diese Rolle der Türkei auf ihrem Treffen im Mai 1992 in Portugal.

Die Aufrechterhaltung der Erinnerung an durch das osmanische Reich verfolgte Minderheiten werden von der deutschen Politik genauso wie Proteste gegen die Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung in der heutigen Türkei als Störfaktor der deutsch-türkischen Beziehungen gewertet. Für Rühl als Strategen einer neuen deutschen Großmachtspolitik stellt die Erinnerung an den Völkermord an den Armeniern nur eine Störung seiner außenpolitischen Ziele dar. „Die Erinnerung an das Schicksal der Armenier im Ersten Weltkrieg hält in Westeuropa, vor allem in Frankreich, kaum vermindert an. Wenn auch solche Ressentiments in Deutschland weniger virulent sind, beginnen doch, die linksextreme Opposition aus der Türkei selbst und der kurdische Nationalismus gegen den türkischen Staat politisch zu wirken, vor allem auf der linken Seite des deutschen Parteien- und Gewerkschaftsspektrums. Eine neue Krise in den deutsch-türkischen Beziehungen, die tiefer greifen dürfte als zeitweilige Irritationen zwischen Regierungen und politischen Parteien, kündigt sich als Teil einer allgemeinen Spannung im Verhältnis zwischen Europa und der Türkei an.“ (ebd.)

Die immer wieder von den in der Bundesrepublik lebenden kurdischen Migranten vehement vorgetragene Forderung, die Unterstützung für ein menschenrechtsverletzendes Regime einzustellen, wird von der deutschen Außenpolitik als hemmender Faktor deutscher Interessen im Nahen Osten betrachtet. Das Verbot der PKK in Deutschland ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

Allerdings dienten die offensichtlichen Menschenrechtsverletzungen in der Türkei der Bundesregierung stets als Vorwand, um den türkischen Wunsch nach Mitgliedschaft in der EU zurückzuweisen. Aus Angst vor verstärkter Migration aus der Türkei durch die Freizügigkeit innerhalb der EU und vor islamischen Einflüssen im christlichen Europa zog die Bundesregierung unter Helmut

⁶⁰ Interview des Deutschlandfunks mit Kinkel, Auswärtiges Amt, Mitteilung an die Presse Nr. 1009/94, Bonn 20.1.1994.

Kohl stets andere Bewerber vor. Nachdem die Bundesregierung Ankara jahrelang mit Versprechungen hingehalten hatte, kam es 1998 zu schweren Verstimmungen zwischen Kohl und dem türkischen Ministerpräsidenten Yılmaz als die Türkei zu Recht die deutsche Bundesregierung dafür verantwortlich machte, nicht in den Kreis der Beitrittskandidaten aufgenommen worden zu sein.⁶¹

Deutschlands Ziel in den deutsch-türkischen Beziehungen ist über mehr als ein Jahrhundert hinweg das gleiche geblieben, nämlich sich Einfluss auf die Ölquellen im Nahen und Mittleren Osten zu sichern. Geschäfte großen Ausmaßes sind in der Türkei und den mit ihr über Wirtschaftsoperationsverträge verbundenen Schwarzmeer-Anrainerstaaten sowie den zentralasiatischen Turkrepubliken zu machen. Nach dem Ende des Kalten Krieges ist die Türkei nicht mehr Bollwerk der gesamten westlichen Welt gegen den Osten, sondern Sprungbrett in die mittelöstlichen Staaten sowie Schirm gegen den zum neuen Feindbild aufgebauten Islam. Im Kampf um Rohstoffe, Absatzmärkte und politische Einflussbereiche steht das wieder erstarkte Deutschland bzw. das sich konstituierende Europa in der Türkei wie im übrigen Mittleren Osten in Konkurrenz zu den USA.

Kurdistan nimmt eine geografische Schlüsselstellung im Mittleren Osten ein. In Kurdistan kreuzen sich die Wege von Europa in den arabischen Raum Richtung Suezkanal, Persischer Golf, in den Iran, in den Kaukasus und nach Zentralasien. Kurdistan ist reich an Rohstoffen, aus den kurdischen Bergen fließt das Wasser des Euphrat und Tigris, das Syrien und den Irak mit Wasser versorgt.⁶²

Die geostrategisch bedeutende Lage ist für die Kurden Fluch und Segen zugleich. Wäre ihr Land unbedeutend, würde sich Europa kaum für ihr Schicksal interessieren. Gleichzeitig würde aber dem türkischen Regime nicht solche Unterstützung durch die europäischen Länder und die USA zuteil werden. Der kurdische Befreiungskampf bedroht die von den Großmächten sorgsam in ihrem Interesse geschaffene „Stabilität“ im Mittleren Osten.

Sicher hätte Deutschland flexiblere Aufstandsbekämpfungskonzepte bevorzugt als das Vorgehen des türkischen Militärs, das durch das hartnäckige Festhalten an der nationalistischen Ideologie und an einer militärischen Lösungsoption den Bruch zur kurdischen Bevölkerung ständig vertieft. Weil sie fürchtet, dass die Angriffe des türkischen Militärs die kurdische Zivilbevölkerung „in die Arme der PKK treibt“, mahnt die deutsche Bundesregierung immer wieder die Einhaltung der Menschenrechte an. Aber weder die türkischen Politiker - ganz gleich von welcher Partei - noch die Militärs sind bisher bereit oder in der Lage, der Kurdistanfrage anders als mit Panzern zu begegnen.

Um sich die guten Beziehungen zum türkischen Regime zu sichern und um ihre starke Stellung in der Türkei nicht an die USA zu verlieren, hat sich die Regierung unter Bundeskanzler Kohl und Außenminister Kinkel zunehmend hinter die Kurdenpolitik der türkischen Regierung gestellt.⁶³

⁶¹ Auf dem EU-Gipfel in Luxemburg 1998 wurde die Türkische Republik auf Betreiben Deutschlands und Griechenlands offiziell aus dem Kreis der Beitrittsbewerber ausgeschlossen. Daraufhin griff die türkische Regierung die Bundesregierung scharf an. Der türkische Ministerpräsident Yılmaz: „Kohl ist unser alter Freund und unser neuer Feind.“

⁶² Zur Bedeutung des Rohstoffs Wassers im Nahen Osten siehe Hinz-Karadeniz/Stoodt 1993.

⁶³ Ludger Volmer, heute Staatsminister im Auswärtigen Amt, sieht im Gegensatz dazu in der drohenden Islamisierung das Motiv für die widersprüchliche Außenpolitik: „Hinter der mangelnden Durchschlagskraft der Diplomatie stand das westliche Dilemma, die Türkei zwar demokratisieren und zu einer Anerkennung westlicher Ansprüche bewegen zu wollen, ohne sie jedoch so zu brüskieren, dass sie ihre Westbindung zugunsten einer islamistischen Orientierung aufgäbe.“ (Volmer 1998, S. 450)

Mit der „tagtägliche Bindung“ zwischen der Türkei und Deutschland durch die Migranten aus der Türkei rechtfertigt der SPD-Politiker Freimut Duve die Qualität der deutsch-türkischen Beziehungen. „Niemals zuvor gab es über eine solche Entfernung hinweg eine so massive, friedliche, freiwillige Einwanderung. ... Wer meint, man könne die engen realen Bindungen zwischen beiden Ländern per Knopfdruck einfrieren, irrt.“ (Duve. In: taz, 18.04.1995).

Auch nach dem Wechsel zu einer rot-grünen Regierung 1998 sind die außenpolitischen Ziele weiterhin auf eine Ausdehnung des deutschen Einflusses im Nahen und Mittleren Osten ausgerichtet. Die Kontinuität in der Türkeipolitik zeigt sich in der Fortführung von Waffenlieferungen an die Türkei.⁶⁴

Außenminister Fischer⁶⁵ übernimmt die Behauptung seines Vorgängers Kinkel, es gäbe keine Beweise für den Einsatz deutscher Waffen gegen die kurdische Zivilbevölkerung: „Die Bundesregierung verfügt über keine Erkenntnisse, dass aus Deutschland geliefert Waffen von den türkischen Streitkräften gegen die kurdische Zivilbevölkerung oder bei grenzüberschreitenden Operationen eingesetzt wurden,“ antwortete das Auswärtige Amt auf eine diesbezügliche Anfrage im Deutschen Bundestag (Bundestagsdrucksache 14/183; taz, 3.3.99).

Im Gegensatz zur christ-liberalen Koalition setzt die rot-grüne Regierung auf die umfassende Europäisierung der Türkei. Mit einer glaubwürdigen Beitrittsperspektive für die Europäische Union verschafft sie den europäisch orientierten Reformkräften in der Türkei Auftrieb. Dieser Schritt scheint geeignet, die Bedingungen für eine friedliche Lösung der türkisch-kurdischen Konflikts zu verbessern. Ob er ausreichen wird, die herrschenden Eliten in der Türkei zu einem Einlenken zu bewegen, wird die Geschichte zeigen. Im Zweifelsfalle wird aber auch die Schröder-Regierung die Kontinuität deutscher Außenpolitik fortsetzen und gute Beziehungen zur türkischen Regierung einer Lösung der kurdischen Frage vorziehen.

⁶⁴ Bereits im Koalitionsprotokoll wurde die Türkei von der Bedingung der Beachtung der Menschenrechte bei Waffenlieferungen ausgenommen: „Die rot-grüne Regierung will die Beachtung der Menschenrechte zu einer Bedingung für Waffenlieferungen machen. ... Grundsätzlich sollen Rüstungsexporte außerhalb der NATO und der EU weiter restriktiv gehandhabt werden. Der Hinweis ‘außerhalb der NATO’ im Koalitionsvertrag könnte darauf schließen lassen, dass der Bündnispartner Türkei auch weiterhin mit uneingeschränkter deutscher Hilfe rechnen kann.“ (FR, 21.10.98).

⁶⁵ Zur Türkei-Politik der Grünen s. Volmer 1998, S. 447 ff.

3. Das Bildungswesen der Türkei aus kurdischer Perspektive¹

3.1. Kemalismus und Bildung

Wie jede Staatsideologie nutzt der Kemalismus die Schule zur Konditionierung der Bevölkerung der Türkei für seine Ziele. In einer berühmt gewordenen Rede an die türkische Jugend formulierte Mustafa Kemal Erziehung in erster Linie als staatsbürgerliche Bildung: „Türkische Jugend! Deine erste Pflicht ist es, die türkische Republik für alle Zeiten zu wahren und zu verteidigen. ... Die zu erziehenden Kinder und Jugendlichen müssen, was auch die Grenzen ihrer Bildung sein mögen, zuerst und vor allem gelehrt werden, dass sie alle Elemente zu bekämpfen haben, die der Zukunft, den nationalen Traditionen der Türkei und ihr selbst feindlich entgegenstehen.“ (zit. n. Gögercin 1987, S. 139)

Das neugestaltete Erziehungswesen sollte die Bürger des türkischen Staates gegen restaurative islamische Einflüsse sowie Separations- und Autonomiebestrebungen nichttürkischer Gruppen mobilisieren. Den Bruch mit den Traditionen des Osmanischen Reichs hielt der türkische Staatsgründer für die Voraussetzung zur Durchsetzung seiner Reformen. Mit der Ersetzung der arabischen durch die lateinische Schrift wurde der jungen Generation der Blick in die osmanische Vergangenheit abgeschnitten und die Weichen für eine Ausrichtung nach Europa gestellt. Religiöse Schulen wurden geschlossen, andere Bildungseinrichtungen unter der Aufsicht des nationalen Erziehungsministeriums zentralisiert und vereinheitlicht.

Mustafa Kemal trat für eine grundlegende Modernisierung ein: „Ich sagte, dass der Besitzer dieses Landes und der tragende Bestandteil unserer Gesellschaft der Bauer ist. Nun, dieser Bauer ist es, dem bisher jede Möglichkeit der Bildung versagt blieb. Aus diesem Grunde muss es der erste Grundstein unserer Erziehungspolitik sein, diese vorhandene Unkenntnis zu beseitigen. Ohne ins Detail zu gehen und um meine Gedanken in einigen Worten zu erklären, kann ich sagen, dass es das primäre Ziel unseres Erziehungsprogramms ist, allen Dörflern Lesen und Schreiben und die vier Rechenarten beizubringen und so viel geografisches, geschichtliches und ethisches Wissen zu vermitteln, dass sie ihr Land, ihre Nation, ihre Welt kennen lernen.“ (zit. n. Gögercin 1987, S.142)

Die Verwirklichung der weitreichenden Ziele blieb bescheiden. Auch heute können nicht alle Dörfler lesen und schreiben. Die Analphabetenrate liegt je nach Region und Geschlecht zwischen 12 und 80 Prozent. Gut ausgestatteten Gymnasien in den westlichen Zentren stehen in jeder Hinsicht unzureichende Schulen auf dem Land und insbesondere in den östlichen Provinzen gegenüber.

Bei der Vermittlung der Lerninhalte wird das Schwergewicht weniger auf die Allgemeinbildung als auf die türkische Sprache und Staatsbürgerkunde gelegt. „Den nationalen Vorstellungen von Sittlichkeit und gutem Staatsbürgergeist wird auch in der kleinsten Schule bei der Erziehung Rechnung getragen. Der Zeitaufwand hierfür ist beträchtlich.“ (Lauterbach 1993, S. 31)

Die Aufgaben des Nationalen Erziehungsministeriums werden in einer staatlichen Informationsbroschüre folgendermaßen formuliert: „To see to it that the citizens are brought up in a spirit true to Turkish Nationalism and Atatürk's reforms and principles, dedicated to preserving and developing the national, moral, human and cultural values of the Turkish nation with a deep love of fa-

¹ Vergl. Skubsch (in: diess. 1998a): Zwischen Assimilation und Analphabetentum - Kurdische Kinder im Bildungswesen der Türkei; Skubsch (1998b): Bildungswesen der Türkei aus türkischer Perspektive.

mily, homeland and nation and fully aware of their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey.“²

In derselben Broschüre (S. 6) wird jede kritische Auseinandersetzung mit dem „Atatürk-Nationalismus“ ausgeschlossen. „... it will no way be permitted to spread ideologies and political suggestions that are contrary to Atatürk Nationalism, and no meddling in such political events or debates will be permitted.“

Auch die außerschulische Erziehung in der Familie oder am Arbeitsplatz muss sich den nationalen Erziehungszielen unterwerfen. „All public, private and voluntary educational institutions must conform to the educational aims as outlined by the Ministry of National Education.“ (ebd., S. 7)

Der Verherrlichung des Staatsgründers Atatürk ist ein spezielles Schulfach gewidmet. Im Fach „Atatürkcülük“ (Atatürkkunde) wird ab dem ersten Schultag in einer Mischung aus historischen Informationen und Mythen eine „nahezu göttliche Verehrung“ (Niermann 1990, S. 119) produziert. Nationalistische Rituale sind in der Schule allgegenwärtig. Jeder Morgen beginnt für die Schüler mit dem Vers: „Ich bin Türke, ich bin aufrichtig, ich bin fleißig ...“ Wöchentlich muss die ganze Schule an der Fahnenzeremonie teilnehmen. Schulbücher und Klassenzimmer sind voll von Porträts und Parolen Atatürks. Artikel 103 des Schulgesetzes legt fest, dass in jeder Schule eine türkische Fahne, ein Bild von Atatürk und die politische Landkarte der Türkei vorhanden sein muss (Balci 1994, S. 50). Die zahlreichen nationalen Gedenktage geben die Gelegenheit, die Überhöhung des Türkentums und die Heroisierung der türkischen Geschichte seit den Befreiungskriegen ständig zu reproduzieren. Der 23. April erinnert an die Eröffnung der ersten türkischen Nationalversammlung. Der Tag wurde von Atatürk zum „Kinderfest“ umgewidmet und wird in gemeinsamen Paraden von Schülern und Militär zelebriert. Am 19. Mai wird als „Jugend- und Sportfest“ an den Beginn der Befreiungskriege gedacht. Am 29. Oktober wird die Gründung der Türkischen Republik und am 15. Mai der „Gedenktag der Märtyrer der Luftwaffe“ gefeiert.

Der Unterricht vermittelt eine militaristische Einstellung. Die Kooperation mit der türkischen Armee gehört zu den Erziehungsaufgaben, so die oben bereits zitierte staatliche Broschüre: „To cooperate with the Turkish Armed Forces in ascertaining the programme and levels of education related to their secondary education programmes.“

Selbst im Religionskunde-Unterricht wird die „Heiligkeit des Militärdienstes“ propagiert. Ein Sozialkundebuch für die 6. Klasse fordert die Schüler dazu auf, sich an der Aufrüstung der Armee zu beteiligen: „Man muss mithelfen, damit neue Kampfschiffe und Werften gekauft werden können, damit unsere Marine wieder so stark wie früher wird. Auch um Kampfflugzeuge und andere Waffen kaufen zu können, braucht man Hilfe.“ (zit. n. Polat 1986)

Die Türkei ist durch große regionale Unterschiede geprägt. Zwischen Stadt und Land sowie dem Westen und Osten des Landes klaffen soziale und kulturelle Differenzen. Aber das streng zentralisierte Bildungswesen schließt jede Flexibilität, jeden örtlichen Schulversuch und jede Anpassung an regionale Bedürfnisse aus. „Die Entscheidung für ein zentrales Schulsystem bedeutete, Lebenserfahrungen, innovative Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft der Bevölkerung, die sie in Anpassungsleistungen an die moderne Gesellschaft hätte aktivieren können, brachliegen und die ländlichen Sozialsysteme ausbluten zu lassen.“ (Binder-Krauthoff 1995, S.1075)

Die Misserfolge auf dem Bildungssektor sind vor allem auf den strengen Zentralismus zurückzuführen. Die Schule hat das Ziel, zu einem modernen nationalbewussten idealtypischen Türken zu erziehen. Je weiter entfernt die Regionen von dieser politisch-kulturellen Zielfixierung liegen, um so mehr werden dort die Schulen als Moment der Entfremdung von der eigenen Tradition und Struktur empfunden, ohne dass die Schule selber ein Faktor der Modernisierung dieser Strukturen wäre. Weder die in der Schule ständig vermittelte Verinnerlichung der Größe der Türkei und ihrer Geschichte noch die Kenntnis der türkischen Sprache helfen der Landbevölkerung, ihre materielle

² Education in Turkey. Hrsg. v. Directorate General of Press & Information of the Turkish Republic. Ankara September 1991, S. 14.

Rückständigkeit zu überwinden. Zwischen dem, was in der Schule vermittelt wird, und den ländlichen Traditionen gibt es keine Brücke, die zur Entwicklung der ländlichen Struktur beitragen könnte.

Dass die Schule einzelnen zum sozialen Aufstieg verhilft, verschärft diese Situation. Ein erfolgreicher Absolvent dieses Bildungssystems hat nicht mehr viel mit den Verhältnissen, aus denen er kommt, gemeinsam. Im Gegenteil hat er gelernt, diese als rückständig und nichttürkisch zu verachten. Nichts will er weniger, als wieder in seinem kurdischen Dorf zu wohnen. So werden dem Land genau die Arbeitskräfte entzogen, die ausgestattet mit innovativen und flexiblen Fähigkeiten eine Modernisierung durchführen könnten. Unfähig die traditionellen ländlichen Strukturen zu verändern, bewirkte der Kemalismus nur die Verödung bzw. Vernichtung dieser Strukturen. Durch den diktatorischen Charakter, mit dem er den Fortschritt durchsetzen wollte, verhinderte er das Freisetzen der Kräfte, die Motor dieses Fortschritts hätten sein können.

3.2. Assimilation – Ziel der Bildungspolitik im „Osten“

In den 30er Jahren gab es durchaus Versuche, diesen Mechanismus der Entfremdung der ländlichen Eliten durch den Zugang zu Bildung zu durchbrechen. Die Dorfinstitute (köy enstitüsü) sollten das Bildungsniveau der Landbevölkerung heben. In Internaten wurden die Kinder der Bauern und Landarbeiter zu Lehrern ausgebildet. Die Schulen wurden bewusst aufs Land gelegt und ihnen wurden eine landwirtschaftliche Produktion und Handwerksstätten angeschlossen, in der die Schüler zu Arbeiten herangezogen und ausgebildet wurden. Die Schüler sollten nach Absolvierung der stark praxisorientierten vier- bzw. fünfjährigen Ausbildung als Dorflehrer in ihren eigenen Dörfern eingesetzt werden. Die Dorfschule sollte zu einem kleinen Dorfinstitut mit Gärten, Feldern und handwerklichen Produktionsstätten werden. Hakkı Tonguç, der Architekt der Dorfinstitute, wollte „die schlummernden Kräfte der Selbsthilfe“ der Landbevölkerung wecken. In Anlehnung an Pestalozzi entwickelte Tonguç ein Konzept, wie die Schüler lernen, mit eigenen Kräften und Mitteln zum Erfolg zu kommen: „Keine noch so gut motivierte Hilfestellung von außen sollte großartige Anstalten erstellen, die dann den künftigen Lehrern der Bauern ohne erfinderischen Antrieb ließ. Hier finden sich Pestalozzis sozialpädagogische Überlegungen in ihren Kerngedanken wieder.“ (Widmann 1973 a, S. 262)

Zahlreiche Autoren³ in wie außerhalb der Türkei sehen die Dorfinstitute als *das* Beispiel für die Erfolge des Kemalismus. Aktaş (1985, S. 139) lobt die „auf die Praxis zugeschnittene Bildungsmethode“, die es zu einem effektiven Mittel zur Hebung des Bildungsniveau auf dem Land macht. Für ihn ist es ein „vielsprechender Ansatz zur Förderung der Landbevölkerung“.

Keskin (1979, S. 124) sieht bei aller Begeisterung für das Projekt aber auch die Fehler, die schließlich zu seiner Abschaffung führten. Dem Projekt habe der Mangel aller kemalistischen Reformen angehaftet: es sei ohne die Beteiligung der Schichten, denen es nutzen sollte, konzipiert worden. Die Sozialreform blieb auf den Überbau beschränkt, ohne die materiellen sozialen Verhältnisse anzutasten. Ohne Bodenreform und Beschneidung der Macht der Großgrundbesitzer fanden die Veränderungen im Bildungsbereich keine Basis in der Landbevölkerung. Die Großgrundbesitzer sahen aber durchaus die Gefahr, die ihnen durch die potenzielle Emanzipation von auf Dorfinstituten ausgebildeten Bauern drohte. In den 50er Jahren wurden die Dorfinstitute auf Druck feudaler und rechter Kreise abgeschafft.

Ein ehemaliger Schulleiter charakterisierte die Funktion der Dorfinstitute so: „Nach dem erfolgreichen Kampf gegen den Imperialismus und Kapitalismus wurde nunmehr durch die Dorfinstitute der Unwissenheit, der Finsternis und der Ausbeutung im Inland der Kampf angesagt.“⁴

³ Deutschsprachige Literatur: Akpınar 1989, Aktaş 1985, Gögercin 1987, Keskin 1979, Widmann 1973 a.

⁴ Gedikoğlu, Şevket: Köy Enstitüleri. Evreleri, getirdikleri ve yankıları. Ankara 1971. Zit.n. Gögercin 1987, S. 167.

Genauso wenig wie der Kemalismus einen Kampf - und schon gar keinen „erfolgreichen“ - gegen den Kapitalismus führte, dienten die Dorfinstitute nur emanzipativen Zwecken. Sie wurden überwiegend in von Kurden besiedelten Gebieten errichtet. Kurdische Quellen bezeugen den assimilativen Charakter der Einrichtungen. Der kurdische Schriftsteller und Lehrer Haydar İşik berichtet über seine Schulzeit: „Ich war 1947 - 50 auf dem Dorfinstitut. Für Kurden hatten diese Institute nur ein Ziel: Assimilierung. Die Institute wurden im Anschluss an den Dersim-Aufstand (kurdischer Aufstand 1936-39, d. V.) gegründet. Das Dorfinstitut war wie eine Kaserne, wir wurden oft geschlagen und mussten viel arbeiten. Wir hatten Angst miteinander zu reden; selbst mit meinem Cousin, der aus demselben Dorf kam, habe ich mich nicht getraut Kurdisch zu reden ... wir waren ja Kinder, wir hatten Angst ... In dieser Schule wurde uns unsere Persönlichkeit weggenommen, unsere Kindheit wurde vergewaltigt. Unter der Angst und dem Schrecken hatten wir noch lange zu leiden. Ich möchte nicht sagen, dass die türkischen Kinder nicht geschlagen wurden, aber man hat uns Kurden gehasst. Zweimal wurde mir das Nasenbein gebrochen durch Schläge. Nur Türken sind die Herren, das wurde uns auf dieser Schule beigebracht. Das Bildungsniveau war nicht sehr hoch, wir hatten z.B. keinen Fremdsprachenunterricht, wir mussten ja auch viel arbeiten. Wenn wir im Sommer zu Hause waren, waren wir dem Leben dort entfremdet, wir haben uns für unsere Eltern geschämt.“⁵

Yayla Mönch-Bucak (1994, S. 123 ff.) schreibt über eine Kurdin, die als Waisenkind gegen den Willen ihrer Großeltern von Gendarmen aus dem Dorf in die Schule gebracht wurde. Bei der Ankunft wurde ihr der Kopf rasiert und ihre Kleidung verbrannt. Dafür bekam sie die obligatorische Schulkleidung. Obwohl alle Mädchen an der Schule Kurdisch sprachen, aber zunächst kaum Türkischkenntnisse hatten, war es ihnen unter Strafandrohung untersagt, untereinander Kurdisch zu sprechen. Durch diese „Methode“ lernten die Kinder schnell Türkisch. Als die Schülerin nach vielen Jahren ihr Dorf wieder besuchte, konnte sie nur noch wenig Kurdisch. Sie fühlte sich der dörflichen Gemeinschaft so entfremdet, dass sie nie mehr die Ferien im Dorf verbringen wollte. Mit missionarischem Eifer wurde die kemalistische Ideologie in die kurdischen Gebiete getragen. Die ehemalige Schulleiterin Sidika Avar beschreibt die Geschichte des „Elazığ Kız Enstitüsü“ (Mädcheninstitut in Elazığ).⁶ Die Mädchenschule wurde kurz nach der Niederschlagung des Dersim-Aufstandes 1939 in der kurdischen Stadt Elazığ gegründet. Die Schulleiterin rekrutierte die Schülerinnen aus den Dörfern. Begleitet von Gendarmen durchsuchte sie Haus für Haus nach Mädchen und nahm diese auch gegen den Willen ihrer Familien mit. Das Pilotprojekt sollte die Schülerinnen innerhalb kürzester Zeit türkisieren. Wie oben beschrieben wurde allen Mädchen nach ihrer Einlieferung die Haare abgeschoren und ihre traditionelle Kleidung durch Schulkleidung ersetzt. Die systematische Entfremdung von ihrer gewohnten Umgebung brachte die Mädchen nach Absolvierung der Schule in große Konflikte. Als türkisierte Frauen sollten sie die türkische Kultur in die kurdischen Dörfer bringen. Allerdings blieben die Erfolge gering. Viele Absolventinnen konnten und wollten nicht mehr in ihrem Dorf leben. Einige ehemalige Schülerinnen wussten sich nicht anders zu helfen und begingen Selbstmord. „Die Kämpfe dieser Mädchen, die mit der Fackel der Zivilisation in Händen in das Dorf zurückgekehrt waren, waren so heftig, dass drei dieser Kinder in ihrem Inneren das nicht durchhielten und Selbstmord begingen.“ (Avar, S. 373, zit. n. Mönch-Bucak, S. 126)

An anderer Stelle berichtet Avar über eine erfolgreich türkisierte Schülerin. Zehn Jahre nach ihrem Schulabschluss kam sie wieder an die Schule, um ihre Tochter dort anzumelden. Sidika Avar schreibt: Dieses Mädchen „war sauber, sprach ein sauberes Türkisch, sah aus wie ein städtisches Kind. Ich war sehr berührt. Atatürks Wünsche sind Erfüllung gegangen Mit der Mutter hatten die Türkei und Zivilisation ihren festen Platz in der Familie eingenommen.“ (ebd.)

⁵ Interview mit Haydar İşik am 14.12.1996.

⁶ Mönch-Bucak (1994) berichtet über die Autobiographie der ehemaligen Schulleiterin. Avar, Sidika: Dağ Çiçekleri (Meine Bergblumen). Ankara 1986.

In dem Zitat werden die türkische Sprache und die Zivilisation fast zum Synonym. Die Pädagogin ist überzeugt, dass die kurdische Kultur unzivilisiert und dreckig ist, während die türkische Kultur in enger Verbindung mit Zivilisation und Fortschritt steht. Neben der Überzeugung von der Überlegenheit der türkischen Kultur kommt die Verachtung für die kurdische Kultur deutlich zum Ausdruck. Die Zielvorstellungen dieser Bildungsmaßnahmen liegen in einer Welt, die mit dem Leben der kurdischen Landbevölkerung keine Verbindung mehr hat. Das kemalistische Bildungswesen weckt bei denen, die es erfolgreich durchlaufen haben, den Wunsch, die „rückständigen“ Gebiet ein für alle Mal zu verlassen. Ihrer fähigsten Kräfte beraubt, bleibt den Dörflern nichts, als sich dem Traditionalismus zuzuwenden.

Die Errichtung von Schulen wurde in den kurdischen Provinzen immer als Teil der Sicherheitspolitik gesehen. Ein Regierungsprogramm aus dem Jahr 1970 betrachtet militärische und pädagogische Intervention unverhohlen als Mittel, um die Region unter ihre Kontrolle zu bringen.

„... 2. Durch den Aufbau eines völlig neuen Erziehungssystems sollten die Nomadenstämme im wesentlichen beseitigt werden. Und dies kann durch die Steigerung der Schulzahl in dieser Region sowie durch eine parallel dazu auszuführende „Erziehungsmobilisierung“ ermöglicht werden. ...

4. Die Kommandooperationen sollten planmäßiger und rechtlich gesichert sein. Und bis die ganze Region durch Straßenbau miteinander verbunden ist, sollten die planmäßigen Kommandooperationen fortgesetzt werden. ...

6. In der ganzen Region sollte ein Kulturimperialismus praktiziert werden. Für dessen Verwirklichung sollten hier ‘qualifizierte Lehrer’ eingesetzt werden, deren Wohnungs- und Gehaltsprobleme geklärt sind. In der zu praktizierenden Erziehung soll das Kind unbedingt von der Familie getrennt werden. Die Bindungen zwischen der jungen und der alten Generation sollten aufgelöst werden.“ (zit. n. Balci 1994, S. 46)

Die türkischen Schulen sind neben dem Militär die entscheidende Assimilierungsinstanz. Um die Assimilierung der kurdischen Bevölkerung voranzutreiben, wurden ab 1960 Internatsschulen (Yatılı Bölge Okulları) in den kurdischen Gebieten eingerichtet. Diesen Schulen fehlt der emanzipatorische Anspruch der Dorfinstitute. Die eiserne Disziplin und die mangelnde Ausstattung der Schulen erinnern mehr an Kasernen als an Schulen. Es gehört zum Konzept dieser Einrichtungen, die Kinder von ihren Eltern zu trennen. Nur in den Ferien haben sie Gelegenheit, ihre Dörfer zu besuchen. Das Sprechen der kurdischen Sprache wird in diesen Internaten sanktioniert. Durch die frühe und lange Trennung der Kinder von ihren Eltern und ihrer sozialen Umgebung sollen sie innerhalb kürzester Zeit die türkische Sprache und die kemalistische Ideologie aufnehmen.

Die Internatsschulen sind ein Angebot an die arme Landbevölkerung. Da die Lernmittel frei sind und auch die Schulkleidung gestellt wird, ist die Einrichtung für Eltern, die das Geld dafür nicht aufbringen können, attraktiv. Viele Bauern können nur zwischen den Alternativen wählen, ihre Kinder gar nicht zur Schule oder auf eine Internatsschule zu schicken, da es in den ländlichen kurdischen Regionen nur wenige Schulen gibt.

Zunächst nahmen die Internatsschulen nur Schüler aus dem Sekundarbereich nach Abschluss der fünfjährigen Grundschulzeit auf. Später wurden auch Internate für Grundschüler eingerichtet. Die minderwertige materielle und pädagogische Ausstattung der Grundschulinternate (YİBO - Yatılı İlköğretim Bölge Okulları) ist auch hin und wieder Thema der Berichterstattung in der Türkei. Weder die hygienischen Bedingungen noch die medizinische Versorgung sind ausreichend. Es wird über Fälle von sexuellem Missbrauch berichtet. Durch die lieblose, von militärischem Drill geprägte Atmosphäre an diesen Schulen entwickeln viele Kinder Verhaltensstörungen. Nach An-

gaben der Erziehungsgewerkschaft Eđitim-Sen⁷ in Diyarbakır ist die Kriminalitätsrate unter ehemaligen Internatsschülern besonders hoch.

Im April 1998 traf ich in Mardin einen Lehrer, der als Kind selbst ein Internat besucht hatte, und heute an der gleichen Schule unterrichtet. Er berichtete über die Bedingungen an der Schule: „Die Kinder kommen mit sechs oder sieben Jahren auf die Schule. Der Kontakt zur Familie wird abgebrochen. Sie erhalten nur ein bis zwei Mal im Jahr Besuch von ihrer Familie.

Früher hat das Erziehungsministerium türkische Lehrer an den Internatsschulen eingesetzt. Seitdem der Krieg sich ausgeweitet hat, kommen keine türkischen Lehrer mehr. Jetzt dürfen wir dort auch unterrichten, weil aus dem Westen niemand mehr kommen will.

Es gibt keine Voraussetzungen, um auf einer Internatsschule aufgenommen zu werden. Alle Kinder werden aufgenommen. Die Internatsschulen besuchen Kinder, deren Eltern sich normale Schulen nicht leisten können; auch Flüchtlinge, die aus den Dörfern vertrieben wurden.

Die Eltern stehen vor der Wahl, entweder lassen sie ihre Kinder zu Hause, dann lernen sie weder lesen noch schreiben, oder sie müssen ihre Kinder in die Internatsschulen schicken. Dort werden die Kinder assimiliert.

Als ich Kind war, gingen 400-450 Kinder in die Schule, jetzt haben wir 1.150 Kinder. Dafür sind 42 Lehrer eingestellt. Etwa 70 Kinder besuchen eine Klasse.

Die hygienischen Bedingungen sind sehr schlecht, es gibt Krankheiten, Läuse und Krätze, das Essen ist schlecht. Früher wurden zwei Mal pro Jahr Kleider ausgegeben. Jetzt gibt es nur noch einmal im Jahr Kleider und Schuhe. Es herrscht eine strenge Disziplin. Die Kinder müssen um 5.30 Uhr aufstehen, um ihre Dienste zu verrichten. Sie müssen in der Küche arbeiten, sauber machen, Wache halten u.v.m. Es gibt kaum Personal. Die Kinder dürfen das Schulgelände auch nach dem Unterricht nicht verlassen. Diese Schulen werden wie Militärschulen geführt - und das für kleine Kinder!

Die Lehrer sind schlecht ausgebildet und auf die Bedingungen nicht vorbereitet. Deswegen schlagen sie die Kinder viel und sehr brutal. Ab und zu berichtet sogar das türkische Fernsehen über diese Missstände. Viele Kinder verlassen die Schule mit schweren Verhaltensstörungen.

Nach türkischen Gesetzen hat jeder das Recht auf Schulbildung, aber darüber brauchen wir nicht reden. Jeder weiß, dass das nicht eingehalten wird. 3.500 Lehrer würden in der Provinz Mardin benötigt, aber nur 2.000 Lehrer sind hier angestellt. Seit der Krieg begonnen hat, wurden von 720 Schulen 337 durch den Staat zerstört.“

Der diskriminierende Charakter der Internatsschulen gegenüber religiösen Minderheiten kommt in Gesprächen mit Kurden yezidischen Glaubens⁸ zum Ausdruck. Ein heute in der Bundesrepublik lebender Yeziden berichtet in einem Interview: „Als ich mit der Grundschule fertig war, brachte mich mein Vater in einen anderen Ort auf eine Internatsschule. In unserem Dorf hatten nur Yezidi gelebt, aber auf der neuen Schule wurde ich wie ein Aussätziger behandelt. Ständig beschimpften mich die anderen Kinder als ‘Ungläubigen’, sie bespuckten mich und schlugen mich. Jeder Weg wurde zu einem Spießbrutenlaufen. Die Lehrer sahen und hörten das, aber sie griffen nicht ein. Nach ein paar Tagen floh ich aus der Schule zu meinem Onkel, der in der Nähe wohnte. ... Es war für uns Yezidi unmöglich, eine andere Schule als die Grundschule in unseren Dörfern zu besuchen. Ich kenne nur einen einzigen Yezidi, der in der Türkei studiert hat. Seine Familie ging nach Istanbul und dort wusste niemand, dass sie Yezidi sind. Dort konnte er auf die Schule gehen und studieren.“⁹

⁷ Kinder und Bildung. Die Auswirkungen des Krieges auf die Kinder. Bericht von Eđitim-Sen Mardin, Elazığ und Diyarbakır an den Demokratischen Bildungskongress im Februar 1998 in Ankara. Auszugsweise veröffentlicht in: Skubsch 1998 a.

⁸ Zu den Yezidi s. Abschnitt 7.1. *Religiöse Minderheiten in der Türkei*.

⁹ Interview vom Juli 1998 (Der Gesprächspartner wollte nicht genannt werden.)

Die Internatsschulen werden zu fast 70 Prozent von kurdischen Schülern und Schülerinnen besucht. Nach Zahlen aus dem Schuljahr 1995/96 waren von 70.000 Schülern in der gesamten Türkei 47.000 in Internatsschulen in den kurdischen Gebieten eingeschrieben. Eine große Dichte dieser Schulen findet sich ebenfalls am Schwarzen Meer, wo viele Lasen - ebenfalls Mitglieder einer nichttürkische Bevölkerungsgruppe - leben.

Auf Initiative des Ausnahmezustandsgouverneurs plant das Erziehungsministerium die Errichtung Grundschulinternate.¹⁰ Bislang erfolgt der Besuch eines Internats mehr oder weniger auf freiwilliger Basis. Sollten die ehrgeizigen Pläne des Erziehungsministeriums verwirklicht werden, soll der Internatsbesuch obligatorisch werden.

Der Bau von Internatsschulen ist Teil eines Assimilationsprogrammes. Unter dem Namen Dorfum-siedlungsprojekt (Köy-Kent Projesi) gab es in den 70er Jahren bereits ähnliche Pläne des sozialdemokratischen Politikers Bülent Ecevit. Durch die Umsiedlung der Dorfbevölkerung in größere Dörfer sollte die Kontrolle und Einbindung der kurdischen Dörfler in staatliche Strukturen ermöglicht werden. Das Projekt scheiterte aber bislang an fehlenden finanziellen Mitteln. Heute existiert unter dem Namen ÇAToM (Çok Amaçlı Toplum Merkezi) ein neuer Plan für ein Dorfum-siedlungsprojekt. Neben den Schulbauplänen umfasst das Dorfum-siedlungsprojekt weitere Umstrukturierungsmaßnahmen. Beabsichtigt ist der Bau neuer Dörfer, in die die Bevölkerung von vier bestehenden Dörfern umgesiedelt werden soll. Das Projekt umfasst Infrastrukturmaßnahmen wie Straßenbau. Das wird wohl weniger der in Subsistenzwirtschaft lebenden kurdischen Dorfbevölkerung nutzen, als dem Militär zur schnelleren Truppenverschiebung dienen. Unter dem Vorwand der Modernisierung soll aber v.a. die Assimilierung der kurdischen Bevölkerung betrieben werden.

Nachdem die staatlichen Behörden erkannt haben, dass frühere Assimilationsprojekte veraltet sind bzw. sich als wenig effektiv erwiesen haben, werden neue Bildungsmaßnahmen konzipiert. Unter dem Motto „Lesen und Schreiben für jeden“ sind Türkischkurse für Menschen geplant, die das bestehende Bildungswesen nicht erreicht. Dazu gehören insbesondere die kurdischen Frauen. Auf dem Land würde kaum eine kurdische Familie ihre Mädchen auf ein Internat schicken, zu groß ist die Furcht, dass die Ehre der Familie verletzt werden könnte. Jungen lernen, selbst wenn sie keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen, spätestens beim Militär die türkische Sprache. Aufgrund der traditionellen Rollenteilung an Haus und Dorf gebunden, kommen kurdische Frauen kaum mit türkischen Einrichtungen in Kontakt und lernen deswegen auch weniger Türkisch. So blieben allen Assimilationsbemühungen zum Trotz die Frauen über Generationen hinweg die Trägerinnen der kurdischen Kultur. Um dies zu ändern, sind im Rahmen von ÇAToM spezielle Frauenbildungsprogramme vorgesehen. Es ist geplant, die kurdischen Dörfer Haus für Haus aufzusuchen und den Frauen Türkischkurse sowie Unterricht in Haus- und Handarbeiten wie z.B. Teppichknüpfen anzubieten. Darüber hinaus sollen eigene Grundschulinternate für Mädchen eingerichtet werden.

Im April 1998 habe ich in Diyarbakır, Mardin und Urfa zahlreiche Interviews mit kurdischen Lehrern und Lehrerinnen geführt. In allen Gesprächen wurden starke Bedenken gegen das Projekt geäußert. Dabei wurde hervorgehoben, dass das Projekt nicht die Bildung der kurdischen Bevölkerung, sondern nur der Kontrolle und Assimilation dienen würde. Es wurde befürchtet, dass die Gelder für qualifizierende Maßnahmen wie z.B. Computerkurse nur den Kindern der türkischen Offiziere zugute kommen würden, während die Maßnahmen für die kurdische Bevölkerung nur dem Zweck dienen würden, von der kurdischen Kultur zu entfremden, ohne ihr Bildungsniveau zu heben.

Das ÇAToM-Projekt ist auch wegen seiner Beteiligung an Geburtenkontrollprogrammen umstritten. Dazu muss man wissen, dass eine Drosselung der Geburtenrate in den kurdischen Gebieten von der Armeeführung zu einem Teil des Kampfes gegen den kurdischen Separatismus

¹⁰ Ein diesbezügliches Papier des Erziehungsministeriums wurde mir während eines Interviews im April 1998 gezeigt.

erklärt wurde. Der Nationale Sicherheitsrat der Türkei hatte auf einem Treffen 1997 angeordnet, die ansteigende Geburtenquote der kurdischen Bevölkerung zu stoppen. „Dieser Zuwachs muss unterbunden werden, da dies den kurdischen Nationalismus stärkt und für die Türkei eine Gefahr mit sich bringt. Deshalb müssen Familien mit einer geringeren Kinderzahl befördert werden und Familien mit hoher Kinderzahl mehr Steuern zahlen.“ (zit. n. Özgür Politika, 8.8.1998)

Seit Frühjahr 1998 arbeitet in Mersin, einer Stadt mit einem hohen Anteil an kurdischen Flüchtlingen, im Rahmen von ÇAToM ein „Zentrum für Kindergesundheit und Familienplanung“ (ACM-APM). Zielgruppe der Einrichtung sind die Flüchtlinge aus dem Osten. Durch Beratung, Medikamente und Sterilisationen soll die Geburtenquote kontrolliert werden.¹¹

3.3. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Universitäten sind wenig geeignet, die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen auf einen Einsatz in Kurdistan vorzubereiten. Die Dozenten verfügen über keine anderen Informationen über das Gebiet als die von der staatlichen Propaganda verbreiteten. Die regionalen Unterschiede sind kein Thema, es wird allenfalls auf die Rückständigkeit Anatoliens und des „Ostens“ hingewiesen.

Wie die Schulen dienen die Universitäten als Vermittler zur Verbreitung der kemalistischen Ideologie. Das Hochschulgesetz fordert, die Studenten zu Staatsbürgern zu erziehen, „die die nationalen, moralischen, menschlichen, geistigen und kulturellen Werte des türkischen Volkes tragen und stolz und glücklich sind, Türken zu sein.“ (Rumpf 1993, S. 199)

Ein Beispiel für die Unfreiheit der Lehre und Forschung in der Türkei, insbesondere wenn es um die Frage der Kurden geht, ist der türkische Soziologe Ismail Beşikçi¹². Als einer der wenigen Wissenschaftler, die die offizielle kemalistische Staatsideologie in Frage stellen und die Zwangstürkisierung der nichttürkischen Bevölkerung kritisieren, sieht er sich ständiger Verfolgung ausgesetzt. Seit seiner ersten größeren Veröffentlichung 1967 „Die gesellschaftlichen Veränderungen der kurdischen Nomadenstämme in Ostanatolien“ wird Beşikçi von den türkischen Behörden kriminalisiert. Wegen seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Kurdistan und die Kurden verlor er nicht nur seine Assistentenstelle an der Universität Erzurum, sondern musste mehr als zwölf Jahre in türkischen Gefängnissen verbringen. Er wurde fast 100mal angeklagt und zu insgesamt 76 Jahren Gefängnis verurteilt. Seit mehr als zehn Jahren befindet er sich mit kurzen Unterbrechungen im Gefängnis. Seine Thesen genießen innerhalb der kurdischen Bewegung höchste Anerkennung. Das Staatssicherheitsgericht Istanbul begründete 1978 eine Anklage gegen ihn folgendermaßen: „Indem Beşikçi Kurden in seinem Buch erwähnt hat, hat er vergessen, dass ausschließlich Türken in der Türkei leben. In dieser Hinsicht verstößt er gegen die Verfassung und gegen die Gesetze.“ (Weiss 1991, S. 146)

Den Militärs, die 1980 putschten, galten der akademische Mittelbau und kritische Professoren als Hauptverantwortliche des „Terrorismus“. Sie hoben die formale Autonomie der Universitäten auf und stellten sie unter die Kontrolle des Hohen Bildungsrates (Yüksek Öğretim Kurumu). Diesem Gremium, das sich aus Militärs, Regierungsvertretern und einer Minderheit von Universitätsan-

¹¹ Am 3.10.98 berichtete die türkische Tageszeitung Radikal, die deutsche Gesellschaft für Technik und Zusammenarbeit (GTZ) sei mit 5 Mill. DM an einem Geburtenkontrollprogramm des Gesundheitsministeriums im Südosten der Türkei (in den Provinzen Balıkesir, Konya, Trabzon, Erzurum, Mardin und Antep) beteiligt. Auf eine parlamentarische Anfrage vom März 1999 antwortet die Bundesregierung, die GTZ sei nicht an Geburtenkontrollprogrammen in der Türkei beteiligt, bestätigt aber die grundsätzliche Zustimmung zu „bevölkerungspolitischen Maßnahmen in zahlreichen Entwicklungsländern“. Zum deutschen Engagement im Osten der Türkei wurde geantwortet: „Die Bundesregierung fördert zunehmend Projekte und Programme in den weniger entwickelten Gebieten, die vor allem im Osten und Südosten der Türkei liegen, als Beitrag zu türkischen Bemühungen, regionale Disparitäten abzubauen und den Migrationsdruck zu mildern.“

¹² In deutscher Sprache erschienen sind: Beşikçi 1987 und 1991. Zur Biografie von Beşikçi s. Plake 1997.

gehörigen zusammensetzt, obliegt die Kontrolle über die Universitäten. Es kann Professoren relegieren und Universitäten schließen.

1965 wurde an der Universität Ankara die erste Fakultät für Erziehungswissenschaft gegründet. Die Forschung bleibt aber durch das Erziehungsverständnis des Kemalismus beschränkt, „wonach die Erziehung die Aufgabe hat, den kemalistischen Menschen zu bilden“. Es gibt in der Türkischen Republik „keinen Erziehungswissenschaftler, der dieses dominierende Erziehungsverständnis in Frage stellen würde. So nimmt heute die Wissenschaft der Erziehung in der Türkei sich zwar der die Öffentlichkeit beschäftigenden pädagogischen Fragen an ... Dabei hält sie sich jedoch nicht zurück, das erzieherische Handeln im Sinne des Kemalismus zu normieren.“ (Gögercin 1987, S. 186)

Eine Lehrerin, die an der Universität in der kurdischen Stadt Elazığ studiert hat, fragte ich, wie denn während der Lehrerausbildung auf die Frage eingegangen wurde, dass viele kurdische Kinder kein Türkisch können. Sie antwortete: „Die Hochschullehrer haben dieses Thema nie angeschnitten. Die haben uns überhaupt nicht gesagt, was wir machen sollen. Wir haben dann gefragt: ‘Was sollen wir mit den Kindern machen, die nicht sprechen können?’ Es wurde uns dann lediglich gesagt, dass wir die Kinder mit Hilfe von Lernkärtchen einzelne Wörter oder Sätze auswendig lernen lassen und dass wir ältere Schüler zum Übersetzen heranziehen sollen.“

Diese Art von Ausbildung produziert Lehrer, die gewohnt sind, Anweisungen unhinterfragt durchzuführen. Die Lehrer verfügen über keine didaktischen und methodischen Kenntnisse, wie sie den kurdischen Kindern die neue Sprache beibringen sollen. Dieses Defizit lässt Lehrer auf erlernte Verhaltensmuster wie Befehl und Gewalt zurückgreifen. Da das ideologisierte Schulsystem keine Kritik und keine Veränderung zulässt, wird der Unwillen über die problematische Lernsituation gegen die Kinder gerichtet.

Die Lehrerin berichtete weiter: „Die Lehrer haben ja selbst diese Schulen durchlaufen. Sie haben sich schon daran gewöhnt zu gehorchen. An unseren Schulen lernt man gehorchen und auswendig lernen. Man soll nicht denken lernen. Auch während des Studiums läuft vieles mit Verboten. Das sind die Lehrer gewöhnt und setzen es auch in der eigenen Praxis um. Sie verbieten nicht nur, sie schlagen auch die Kinder. Sie bringen die Kinder dazu, sich gegenseitig zu verpetzen, wer daheim oder sonst wo außerhalb der Schule Kurdisch spricht. Bspitzelung wird ihnen in der Schule beigebracht.“

3.4. Vernachlässigung des Bildungswesens in den kurdischen Provinzen

Das Bildungswesen in den kurdischen Provinzen war seit Bestehen der Türkischen Republik ein Stiefkind des Nationalen Erziehungsministeriums. Bis in die 70er Jahren gab es in Kurdistan so gut wie keine Schulen.¹³ Erst dann wurden in den Dörfern einklassige Schulen eingerichtet. Die Kosten für den Schulbau musste die Dorfbevölkerung übernehmen. Bis 1990 gab es keine Schulbücher. Heute werden ausrangierte Bücher aus dem Westen der Türkei - meist in unzureichender Menge - eingesetzt.¹⁴

Laut einer Veröffentlichung der türkischen Industrie- und Handelskammer liegt die Analphabetenrate in den kurdischen Provinzen bei 50 % - bei den Frauen sogar bei 80 % - in Istanbul dagegen bei 12 %. In den kurdischen Gebieten gibt es nicht nur die höchste Analphabetenrate, sondern auch den geringsten Anteil an Mittel- und Oberschülern. 1981 schaffte kein einziger Schüler aus der südöstlichsten kurdischen Provinz Hakkari die Aufnahmeprüfung für das Anadolu Lisesi, das

¹³ 1925 gab es in der gesamten Türkei 4.875 Schulen. Nur 215 davon befanden sich in den kurdischen Gebieten (Falk 1998, S. 110).

¹⁴ Die Sprachwissenschaftler Hassanpour, Skutnabb-Kangas und Chyet haben die Situation mit „Non-Education of Kurds“ charakterisiert (Hassanpour 1996, S. 367).

staatliche Gymnasium. Auch die Erfolge einer 1981 mit großer propagandistischer Begleitmusik durchgeführten Alphabetisierungskampagne blieben bescheiden. Laut offiziellen Angaben konnte nur ein Prozent der Frauen im „Osten“ durch die Kampagne erreicht werden (Aktaş 1985, S. 74). Die vorhandenen Schulen haben viel zu große Klassen - Lehrer berichten von Klassen mit über hundert Schülern -, schlechte Ausstattung und chronischen Lehrermangel. Nach Angaben des zuständigen türkischen Gouverneurs fehlen allein in drei kurdischen Provinzen (Van, Bitlis, Hakkari) 2.350 Lehrer (Özgür Politika, 8.9.1996). Die tatsächliche Zahl dürfte weit höher liegen. Schon immer war die Mobilisierung von Lehrerinnen und Lehrern in die strukturschwachen kurdischen Gebiete ein Problem. Auch eine Prämie in Höhe von 50 % der üblichen Bezüge, konnte die Situation kaum verbessern. Türkische Lehrer versuchen durch Beziehungen, Bestechung oder einfach durch den Verzicht auf eine Lehrerkarriere, der Versetzung in die fremden strukturschwachen kurdischen Regionen zu entgehen. In den 15 Jahren des Krieges hat die Zahl der türkischen Lehrer, die bereit sind, sich nach Kurdistan versetzen zu lassen, weiter abgenommen. Das gibt den aus der Region kommenden kurdischstämmigen Lehrern die Möglichkeit, dort zu arbeiten. Denn trotz eklatantem Lehrermangel sind die Erziehungsbehörden nur zögerlich bereit, kurdische Lehrer einzustellen. Die türkische Schulbürokratie befürchtet wohl, dass ihr bei zu hohem Anteil kurdischer Lehrer die Kontrolle aus der Hand geraten würde. Kurdischstämmige Lehrer sind in der Region einem hohen Druck ausgesetzt. In den kurdischen Gebieten wurden in den 90er Jahren 152 Lehrer durch „unbekannte Täter“ ermordet, weitere wurden bei Anschlägen schwer verletzt. Bei den Opfern handelt es sich nahezu ausschließlich um kurdische Lehrer. In zahlreichen Gesprächen¹⁵, die ich mit Familienangehörigen ermordeter Lehrer, mit deren Kollegen, mit bei Attentaten verletzten Lehrern sowie Gewerkschaftsfunktionären führte, wurde einhellig die Meinung geäußert, dass die Verantwortung für die Anschläge bei der mit den staatlichen Sicherheitskräften kooperierenden Konterguerilla liegt.¹⁶ Die türkische Propaganda lastet alle Verantwortung für die Misere im Bildungswesen in den kurdischen Provinzen der PKK an.¹⁷ Die Rhetorik läuft immer in den gleichen Bahnen. Der türkische Staat habe den Kurden oder den „Ostlern“ den Segen der Zivilisation, nämlich Schulen, Lehrer, Infrastruktur usw. gebracht. Die PKK zerstöre nun die Schulen und ermorde die Lehrer.¹⁸

¹⁵ Die Recherchen wurden teilweise in meinem Beitrag: „Verfolgung der Mitglieder von Eğitim-Sen“ (in: Skubsch 1998a) veröffentlicht.

¹⁶ Ein Fall, der in der Türkei für Aufsehen sorgte, ist der folgende: In dem zur Provinz Diyarbakır gehörenden Dorf Hantepe wurden am 1.10.1996 vier Lehrer und Lehrerinnen ermordet. Die türkische Propaganda machte wie üblich die PKK für die Morde verantwortlich. In Interviews mit einer Lehrerin, die im gleichen Dorf unterrichtete, sowie Kollegen, die die ermordeten Lehrer kannten, wurde deutlich, dass diese Lehrer eher eine PKK-freundliche Haltung hatten und über außergewöhnlich gute Beziehungen zu den Dorfbewohnern verfügten. Konflikte hatten sie aber mit dem Militär. Alle Lehrerinnen und Lehrer an der Schule hatten sich geweigert, Waffen vom Militär anzunehmen und als Dorfschützer zu fungieren.

¹⁷ Unter dem Titel „Ermordete Lehrer, niedergebrannte Schulen und die Wahrheit über die PKK“ (Kaltledilen öğretmenler, yakılan okullar ve PKK gerçeği) gab die „Stiftung für nationale Bildung der Türkei“ (Türkiye Milli Eğitim Vakfı) 1994 eine Broschüre heraus, die an alle Schulen der Türkei verteilt wurde. Dort werden die Namen von 138 Lehrerinnen und Lehrern aufgelistet, die angeblich von der PKK ermordet worden seien. Auf der Liste finden sich auch die Namen von 20 Mitgliedern von Eğitim-Sen Diyarbakır, die nach Überzeugung der Gewerkschaft von der Konterguerilla ermordet wurden. Bei einer Reise nach Diyarbakır im April 1998 traf ich mit drei Witwen von Lehrern zusammen, deren Männern - wie sie mir berichteten - durch die Konterguerilla ermordet worden waren. Auch die Namen dieser Männer waren auf der staatlichen Liste als von der PKK ermordet verzeichnet worden. Eine Frau berichtete, dass die Polizei ihr gegenüber geäußert hätte, ihr Mann sei PKKler gewesen und dies offensichtlich für eine Rechtfertigung des Mordes gehalten hätte. Ihr Mann hätte sich aber nur in Menschenrechtsfragen und in der Gewerkschaft engagiert. Er sei nie in der Guerilla gewesen.

¹⁸ Die PKK hat sich Anfang der 90er Jahre zu der Liquidierung einiger Lehrer bekannt, die in ihren Augen keine Lehrer, sondern Angehörige der Sicherheitskräfte waren. Nachdem die PKK die Genfer Konvention anerkannte, wurden keine solchen Fälle mehr bekannt.

In den 70er Jahren wurden für gewerkschaftliche und politische Betätigung gemaßregelte Lehrer als Strafe nach Kurdistan versetzt.¹⁹ In den 90er Jahren wurden oppositionelle kurdische Lehrer in die umgekehrte Richtung verbannt. Vor allem gewerkschaftlich²⁰ aktive Lehrer wurden in weit entfernte Regionen geschickt. 1998 wurden über 100 kurdische Lehrer in den Westen der Türkei verbannt.

In den kurdischen Provinzen fehlen über 16.000 Lehrer, 22 Prozent der Lehrerstellen sind nicht besetzt. An manchen Orten wie Bingöl, Hakkari und Muş sind über 40 % der Lehrerstellen nicht besetzt. Die durchschnittliche Klassenstärke liegt bei 48 Schüler und Schülerinnen pro Klasse.

Statistik des Lehrer-Schülerverhältnis in den kurdischen Gebieten

Quelle: Eğitim-Sen

Provinz	nicht be- setzte Lehrerstellen	Lehrer/Lehrerinnen		Schüler/Schülerinnen		Schulen		durchschnitt- liche Klassen- stärke
		Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land	
Hakkari	660	171	682	8238	14424	25	254	48
Tunceli	180	425	0	14974		26	270	39
Elazığ	478	3273	1132	59133	26254	93	489	
Ardahan	400	154	481	6794	18292	13	197	30
Kars	415	958	1107	19424	30008	47	354	40
Bitlis	614	930	534	27184	14521	79	353	39
Ağrı	905	925	552	34446	35884	58	26	52
Erzurum	1500	4712	988	70061	44059	190	945	38
Bingöl	985	474	600	20704	10030	68	360	40
Malatya	823	2580	1784	77789	36541	225	716	34
Iğdır	408	430	717	11501	15728	47	75	43
Van	755	2528	961	80290	40930	85	25	51
Şirnak	200	460	215	30530	14282	197	151	55
Erzincan		494	1234	14503	19042			
Muş	1494	819	1110	20204	30411	63	347	40
Ş.Urfa	762	2449	1479	118486	52648	103	31	63
G.Antep	1341	3767	973	167800	40886	90	36	56
Siirt	681	1219	211	26212	6734	53	310	50
Batman	284	1482	702	50074	24527	62	325	57
Mardin	1350	2149	1401	64045	31955	35	28	60
Adıyaman	859	1603	1491	55943	27043	40	10	75
Kilis	353	1053	186	12374	6286	20	7	37
Diyarbakır	1000	4887	1048	158937	37689	173	1043	55
Insgesamt	16.447	38.832	19.588	1.149.646	578.175	1.792	6.342	

In den 90er Jahren wurde ein großer Teil der Schulen in Kurdistan vom Militär aus „Sicherheitsgründen“ geschlossen. Das Militär benutzt die ehemaligen Schulen als Unterkünfte. Faktisch existieren Schulen nur noch in Kreisstädten, in Dörfern, deren Bewohner sich als paramilitärische Dorfschützer verpflichtet haben, oder in Dörfern, die durch ihre Lage an einer Überlandstraße oder in der Nähe einer Kaserne gut kontrollierbar sind. Laut Eğitim-Sen sind allein in der Umgebung Diyarbakır 635 Schulen vom Militär geschlossen worden. Auch eine türkische Parlamentskommission nennt Zahlen: „In den Unruheregionen seien rund 2.200 von mehr als 5.000 Schulen geschlossen.“ (FAZ, 3.6.1998)

¹⁹ Ferit Edgü beschreibt in dem Buch „Ein Winter in Hakkari“ die Geschichte eines türkischen Lehrers, der für ein Jahr in ein kurdisches Dorf strafversetzt wird. In der Erzählung wird deutlich, dass der Lehrer in eine für ihn völlig fremde Welt kommt. Nicht nur die Sprache ist ihm unbekannt, die Dorfbewohner leben in anderen Strukturen und orientieren sich an anderen Autoritäten.

²⁰ Die Bildungsgewerkschaft Eğitim-Sen ist selber wegen ihrer Forderung nach muttersprachlichem Unterricht von der Kriminalisierung bedroht und wurde 1998 vor dem Staatssicherheitsgericht wegen Separatismus angeklagt.

Für die türkische Zentralmacht hat die Schule in dem Moment ihre Funktion verloren, in dem Angst und Einschüchterung nicht mehr wirken. Je mehr das Bewusstsein in der Bevölkerung über den assimilatorischen Charakter des Bildungswesen wächst, um so weniger greift die Assimilation. In Gebieten, die weitgehend türkischer Kontrolle entzogen sind, schließt das türkische Regime deswegen die Schulen. Nachdem sich die Türkisierungskampagne vielerorts als uneffektiv erwiesen hat, setzt die türkische Zentralmacht auf militärische Mittel und Vertreibung.

3.5. Erziehung zur Selbstverachtung

In den Gesprächen²¹, die ich mit Kurdinnen und Kurden, die türkische Schulen besucht haben, geführt habe, wiederholt sich immer wieder der gleiche Aspekt: Der Schuleintritt wird als einschneidendes Ereignis beschrieben. Für manche gestaltet sich der Schulbesuch zu einem traumatischen Erlebnis verbunden mit Gewalt und Angst. Die Schule vermittelt Verachtung gegenüber der kurdischen Herkunft und damit auch gegenüber der gewohnten dörflichen Umgebung, den Eltern und Verwandten. Die damit verbundenen Konflikte und Minderwertigkeitsgefühle werden als schmerzlich empfunden.

Je weniger die Familie assimiliert ist, um so mehr wird der Schulbeginn als Eintritt in eine fremde Welt wahrgenommen. Viele Kinder in den kurdischen Provinzen sprechen bei Schuleintritt wenig oder gar kein Türkisch. Die folgenden beiden Aussagen zeigen, dass die Konflikte mit der Schule eng mit der Sprachfrage verbunden sind.

„Bis ich in die Schule ging, war mir nicht klar, dass es gefährlich ist, Kurde zu sein. Die Lehrer wollten, dass wir so schnell wie möglich unsere kurdische Sprache verlernen und Türkisch lernen. Sie schlugen uns auch, wenn wir zu Hause Kurdisch sprachen.“

„Als ich fünf Jahre alt war, zog meine Familie vom Dorf in die Stadt. Bis dahin hatte ich noch nie ein Wort Türkisch gehört. Kurz darauf kam ich in die Schule. Die Kinder machten sich über mich lustig, weil ich sie nicht verstand. In den Pausen spielte keiner mit mir. Der Lehrer schlug mich beinahe täglich, weil ich nichts verstand und nicht sprechen konnte. Die Schläge und die Beschimpfungen gaben mir das Gefühl ein Mensch zweiter Klasse zu sein.“

Beinahe alle Interviewpartner berichten von Gewalt durch die Lehrer. Soweit sie Schulen besuchten, in denen türkische Kinder die Mehrheit stellten, berichten sie von zusätzlichen Beschimpfungen durch andere Kinder, denen die Lehrer nichts entgegensetzten.

Bis ins Privatleben übt die Schule Kontrollfunktion aus. Nahezu alle Gesprächspartner berichten von einem systematischen Gegeneinanderausspielen der Schüler. Lehrer errichteten regelrechte Kontrollsysteme, um zu gewährleisten, dass die Kinder auch außerhalb der Schule untereinander kein Kurdisch sprechen. Ein Mann erzählte mir, dass er aus Angst vor dem Schulregime auf der Internatsschule selbst mit seinem eigenen Bruder nicht Kurdisch sprach. Eine Kurdin berichtet ähnliches: „Wir wurden zu Denunzianten erzogen. Selbst meinen Bruder habe ich dem Lehrer gemeldet, weil er außerhalb der Schule mit seinen Freunden Kurdisch sprach. Er wurde dafür vom Lehrer bestraft, und ich fand das normal. Ich war ja noch ein Kind.“

²¹ Zwischen 1990 und 1999 führte ich zahlreiche informelle Interviews mit kurdischen Migranten und Migrantinnen über ihre Erfahrungen in türkischen Schulen. Im März 1994 und im April 1998 reiste ich in die kurdischen Gebiete in der Türkei. Dort konnte ich in Diyarbakır, Urfa und Mardin Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchführen. Zu den Forschungsbedingungen ist folgendes zu sagen: Die Bedingungen in den Ausnahmezustandsgebieten lassen keine offizielle Forschungstätigkeit zu. Diesbezügliche Anfragen bei der Erziehungsbehörde blieben unbeantwortet. Bei inoffizielle Recherchen muss Rücksicht auf die Sicherheit der Gesprächspartner genommen werden. Wenn allerdings die Gesprächspartner sicher waren, dass sie mir vertrauen können, d.h. dass ich keine Informationen an die türkischen Behörden weitergebe, waren sie im Allgemeinen sehr offen in ihren Aussagen.

Durch die Schule werden die kurdischen Autoritäten systematisch abgewertet. Die Schüler erleben die Ohnmacht ihrer eigenen Eltern sowie der dörflichen Autoritäten gegenüber den türkischen Institutionen. Die Lücke, die durch die Erschütterung der bisherigen Autoritäten und Werte entsteht, wird durch die Überhöhung des Türkentums, die Heroisierung der türkischen Geschichte und die ständige Verherrlichung der Institutionen des türkischen Staates gefüllt. Die Kinder lernen, ihre kurdische Herkunft zu verachten²², und entwickeln den Wunsch gute Türken zu werden, wie die folgenden Aussagen beschreiben:

„Mein Vater war für mich das höchste, bis ich zur Schule ging. Ich hatte nicht gedacht, dass er vor etwas Angst haben könnte. Aber jetzt wurde mir klar, dass er gegen den Lehrer nichts machen konnte. Eine Welt brach für mich zusammen, als er sagte, gehorche dem Lehrer, sag dem Lehrer, dass du ein Türke bist.“

„In der Schule lernten wir, dass es das höchste ist, ein Türke zu sein, ein Kurde hingegen sei rückständig und primitiv. Wer nicht Türkisch sprach, wurde geschlagen. Wir hatten so Angst vor dem Lehrer, dass manche Kinder gar nicht mehr redeten ...“

„Als Kind habe ich oft gedacht, warum sind wir keine richtigen Türken, warum kann meine Mutter nicht richtig sprechen ...“

Schule und Lehrer treten als Teil einer von außen kommenden Macht in das Leben des kurdischen Dorfes. Das Schulsystem lässt nur in Ausnahmefällen gute Beziehungen zwischen Lehrern und Dorfbewohnern zu. Lehrer und Lehrerinnen kennen im Allgemeinen weder die Sprache noch andere Elemente der kurdischen Kultur. Die Sitten der Dorfbewohner sind den Lehrern fremd, mit den meisten können sie sich nur mit Hilfe von Dolmetschern verständigen. Hinzu kommt die staatliche Propaganda, nach der die kurdischen Bauern als rückständig und als potenzielle Helfer der Terroristen gelten.

Das rigide Schulsystem erlaubt es Lehrern und Lehrerinnen nicht, sich auf die kurdische Kultur einzulassen. Würde ein Lehrer Kurdisch innerhalb der Schule sprechen, um das Vertrauen seiner Schüler zu gewinnen, würde ihm zumindest ein Disziplinarverfahren drohen. Das System legt nahe, dass aus der Türkei in die kurdischen Gebiete versetzte Lehrer bessere Beziehungen zu den örtlichen Militärposten pflegen als zu der Dorfbevölkerung.

Von den Dörflern werden Lehrerinnen und Lehrer oft als Teil der türkischen Repressionsorgane wahrgenommen. Die Einmischung in dörfliche oder familiäre Belange wird teils zu Recht als Bespitzelung angesehen. Dieses System ist nicht dazu geeignet, Vertrauen zwischen der kurdischen Dorfbevölkerung und den Lehrern herzustellen.

Die widersprüchliche Rolle der Schule als Instanz der Assimilation und Aufklärung zugleich ist den Gesprächspartnern unterschiedlich bewusst. Ein großer Teil der Gesprächspartner sieht v.a. die assimilative Funktion der Schule: „Durch die Schule sollen wir unsere kurdische Identität verleugnen.“

Vermutlich wird die Schule insbesondere von denjenigen negativ gesehen, denen der Schulbesuch nicht zu einer Verbesserung ihrer sozialen Situation verhilft. Sie können nach wenigen Jahren Schulen nur mangelhaft lesen und schreiben. Strategien zur Meisterung der sozialen Existenz hat ihnen weniger die Schule als eine gewisse Bauernschläue der dörflichen Elite vermittelt.

Anderen Interviewpartnern ist die Bedeutung der Schule für den Zugang zu Wohlstand, „Weiterkommen“ und auch zur Erlangung von Rechten für die Kurden durchaus bewusst: „Mein Vater wollte unbedingt, dass wir Kinder was werden. Er wusste, dass wir dafür gut Türkisch sprechen müssen. Ab einem bestimmten Alter sprach er nur noch Türkisch mit uns.“

²² Cafer Balci (1994, S. 47), ein in Deutschland lebender Kurde, der selbst über Schulerfahrungen in der Türkei verfügt, vergleicht die türkische Bildungspolitik mit der des englischen Kolonialismus: „Die nationalistische Schulpolitik der Türkei ist in mancher Hinsicht eine Imitation der britischen Politik aus der Kolonialzeit.“ Die Kultur des Kolonialherren werde systematisch aufgewertet, während die Kultur „der Eingeborenen“ abgewertet werde.

Es ist die Ironie des Schicksals, dass erst die Schulen eine kurdische Intelligenzija, die die Führung des Kampfes um Selbstbestimmung übernehmen konnte, erzeugten.²³ Nicht erst heute beklagen türkische Politiker, dass die PKKler fast alle türkische Schulen besucht haben. Schon 1935 mahnte ein Regierungssprecher: „Die Eröffnung von Schulen in östlichen Provinzen hätte ihre Bevölkerung zum Erwachen geführt, verschiedenen spalterischen Richtungen wie dem Kurden-tum den Weg gebahnt.“ (zit. n. Roth 1978, S. 232)

3.6. Auswirkungen des Krieges auf das Bildungswesen

Durch die Vertreibungen mussten etwa eine halbe Millionen Flüchtlingskinder ihre Schulausbildung abbrechen. Für sie gibt es keine staatlichen Wiedereingliederungsprogramme. In den kurdischen Großstädte sind die Schulen in den Stadtteilen, in denen Flüchtlinge leben, hoffnungslos überbelegt. Unter diesen Bedingungen verlassen viele Schülerinnen und Schüler die Schule als Analphabeten.

„Wir haben weder für alle Schüler Bücher noch Sitzplätze. In meiner Klasse teilen sich fünf Schüler eine Schulbank, die für zwei Schüler vorgesehen ist. Die Erziehungsbehörde weiß, dass man unter diesen Bedingungen nicht unterrichten kann. Sie erwarten auch nicht mehr von uns, als dass wir den Kindern ein bisschen Ordnung, ein bisschen Türkisch und ein bisschen Atatürkcülük beibringen,“ so ein Lehrer.

In den türkischen Großstädten bleiben die Flüchtlingskinder vom Recht auf Bildung ausgeschlossen. Das Erziehungsministerium unternimmt nichts, um die Schulpflicht einzulösen. Weil die kurdischen Kinder kein Türkisch können, werden sie von den Schulen nicht aufgenommen. Eine vom türkischen Menschenrechtsverein IHD 1994 unter kurdischen Migranten in Istanbul, Mersin und Bursa durchgeführte Befragung ergab, dass gut die Hälfte der schulpflichtigen Kinder nicht in die Schule gehen konnten (Wedel 1996, S. 438).

Heidi Wedel führte 1993/94 in zwei Istanbuler Gecekondus Feldforschungen durch. Dabei wurde sie auf die Flüchtlinge, die sich am Rande der Gecekondus angesiedelt hatten, aufmerksam. „Da die Familien sich immer nur für einige Monate an einem Ort aufhielten, konnten die schulpflichtigen Kinder, die zudem aufgrund der Sprachkenntnisse eine besondere Betreuung gebraucht hätten, keine Schulen besuchen und waren so vom Recht auf Bildung ausgeschlossen. Nur die Männer sowie einige Jugendliche konnten Türkisch. Die Frauen und die kleinen Kinder sprachen nur Kurdisch.“ (ebd., S. 449 f.)

Die Flüchtlinge sind mit der Sicherung der unmittelbaren materiellen Existenz so gefordert, dass sie kaum in der Lage sind, sich um die Integration ihrer Kinder in die Schule zu kümmern.²⁴ Viele Kinder sind gezwungen, durch den Verkauf von Papier-Taschentüchern oder Gebäck zum Unterhalt der Familie beizutragen. Nach Angaben des staatlichen Instituts für Statistik arbeiten 3,8

²³ Die Türkische Republik bewegt sich in dieser Hinsicht durchaus in den Traditionen des Osmanischen Reichs. Sultan Abdülhamit rekrutierte aus bestimmten kurdischen Stämmen die sogenannten Hamidiye-Regimenter. Um diese Stämme stärker an sich zu binden, erhielten sie zahlreiche Vorteile; unter anderem „wurden die Kinder führender Familien der beteiligten Stämme nach Istanbul zum Studium an der Militärakademie eingeladen. Sie sollten später die Befehlsgewalt über die Stammeseinheiten übernehmen. ... Als Nebeneffekt entstand eine Schicht gebildeter Männer aus dem Stammesmilieu, in der der kurdische Nationalismus Fuß fassen sollte.“ (Bruinessen 1984, S. 123).

²⁴ Eine von der Klinik für Psychiatrie und neurologische Erkrankungen Bakırköy in Istanbul durchgeführte Pilotstudie geht von der These aus, dass Menschen, die zur Flucht gezwungen wurden, mehr psychische Störungen aufweisen als Menschen, die zwar traumatische Vorfälle wie Militärübergriffe, Bombardierungen und Folter erlebt haben, aber in ihren Dörfern oder zumindest in ihrer Region bleiben konnten. „Die Gründe der Vertreibung und der Migrationsprozess sind die wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss ausüben auf die soziale Anpassungsfähigkeit, Lebenserwartungen, Grundannahmen über das Leben sowie psychische Störungen“, so die Studie.

Millionen von 11,9 Millionen in der Türkei lebenden Kindern. Davon betroffen sind insbesondere Flüchtlingskinder.²⁵

In diesem Zusammenhang ist noch auf die Straßen- und Waisenkinder in den Kriegsgebieten hinzuweisen. Eine hohe Zahl von Kindern lebt auf der Straße, weil ihre Eltern im Krieg umgekommen sind oder sie mit ihrer Familie obdachlos geworden sind. Diyarbakır weist eine hohe Rate von Kinder- und Jugendkriminalität auf. Entgegen internationalen Konventionen sind ab dem 15. Lebensjahr nicht mehr die Jugendgerichte sondern normale Gerichte zuständig. Es gibt weder staatliche Bemühungen, diese Kinder wieder in die Gesellschaft einzugliedern noch haben nicht-staatliche Organisationen die Möglichkeit dies zu tun.

Nach Angaben von Eğitim-Sen befinden sich die vom Amt für Soziale Dienste (Sosyal Hizmetler Müdürlüğü) eingerichteten Waisenhäusern in einem katastrophalen Zustand. Der militärische Führungsstil nimmt den Kindern jede Möglichkeit zur Entfaltung. Weder auf die traumatischen Erfahrungen²⁶ der Waisen durch den Tod der Eltern und Kriegserlebnisse noch auf ihre Sozialisation in den kurdischen Bergregionen wird in den Heimen Rücksicht genommen. Viele Kinder weisen Verhaltensstörungen auf. Ihre Schulausbildung verläuft meist wenig erfolgreich.

3.7. Perspektiven für ein zukünftiges Bildungswesen

Ursula Boos-Nünning hat die Situation in den „südostanatolischen Provinzen“ so zusammen gefasst: „Hier gibt es den niedrigsten Anteil von Mittel- und Oberschülern und die höchste Analphabetenquote. Neben der Tatsache, dass nach wie vor nicht genügend Schulen in der Region existieren und die anhaltenden Kämpfe zwischen der Separatistenorganisation PKK ... und Regierungstruppen teilweise auch in den bestehenden Schulen den Unterricht erschweren oder ganz unmöglich machen, spielt dabei eine Rolle, dass ein großer Teil der in dieser Region lebenden Bevölkerung Kurden sind, deren kurdische Alltagssprache in dem ausschließlich auf die türkische Sprache und Kultur basierenden Schulsystem keine Berücksichtigung findet.“ (Boos-Nünning 1996, S. 246)

Im gleichen Sammelband stellt Hörner eine pessimistische Prognose für Lösungsversuche. Im Verhältnis zu den ethnischen Konflikten „scheint in der Türkei, das politische Postulat der kulturell-sprachlichen Einheit des (moslemischen) türkischen Staatsvolks einen Beitrag der Schule zur Lösung der gewaltsamen Konflikte auszuschließen.“ (Hörner 1996, S. 19)

Die Instrumentalisierung des Schulwesens für politische Ziele schließt in der Tat nicht nur den Beitrag der Schule zur Lösung des Konflikts aus, sondern stellt das ganze Schulsystem in Frage. Das autoritäre zentralistische Bildungswesen trägt nicht nur dazu bei, die Konflikte in Kurdistan zu verschärfen, es hemmt auch in der gesamten Türkei eine demokratische Entwicklung. Die starke Zentralisierung schließt Entscheidungskompetenzen auf unterer Ebene und die Partizipation von den unmittelbaren Handlungsträger an Entscheidungsfindungen diktatorisch aus. Die Beteiligung von Eltern und Schülern ist in diesem System genauso wenig vorgesehen wie die der Lehrer und Lehrerinnen. Damit werden wertvolle Ressourcen ungenutzt gelassen. Das Bildungsangebot entspricht nicht dem regionalen Bedarf und trägt nicht dazu bei, soziale Probleme wie die hohe Arbeitslosigkeit zu lösen.

²⁵ „Häufig müssten die Kinder als Schuhputzer und Straßenhändler das Geld für den Lebensunterhalt der ganzen Familie verdienen“, zitiert die FR (24.8.98) ein Vorstandsmitglied des türkischen Menschenrechtsvereins.

²⁶ Im Juli 1996 befragte die Erziehungsgewerkschaft Eğitim-Sen in der Provinz Siirt 80 Eltern aus vertriebenen Dörfern, ob sie Verhaltensveränderungen bei ihren Kindern nach der Vertreibung festgestellt hätten. Fast alle Eltern berichteten von psychischen Auswirkungen wie Schlafstörungen, Zunahme von Vergesslichkeit, Nervosität, Aggressivität, Angst- und Panikzuständen, Alpträumen, Schuleschwänzen und Apathie.

Durch den Krieg wurde die Bildungsfrage zu einem nachgeordneten Problem. Darüber hinaus ist eine Lösung des kurdischen Bildungsproblems ohne eine politische Lösung des türkisch-kurdischen Konflikts nicht denkbar.

Eine Dezentralisierung, die beispielsweise im Rahmen einer Föderalisierung der Türkei erfolgen könnte, wäre die Voraussetzung für eine auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der verschiedenen Regionen abgestimmte Bildungspolitik, die selbstverständlich auch den Unterricht in der jeweiligen Muttersprache und die Berücksichtigung der kurdischen wie anderer Kulturen beinhalten muss.

Die Verwendung der kurdischen Sprache im Unterricht und im öffentlichen Leben würde den Analphabeten den Umgang mit staatlichen Behörden ermöglichen und brächte der Schule mit der kurdischen Kultur und den regionalen Bedingungen vertraute Lehrer.

Allerdings muss davor gewarnt werden, das kurdische Problem auf ein Sprachproblem zu reduzieren. Genauso wenig handelt es sich hier nur um das Problem des Umgangs mit einer „ethnischen Minderheit“. Auch eine kulturelle Autonomie im Sinne der Gewährung kultureller „Minderheitenrechte“ – kurdischer Sprachunterricht und die Zulassung von Medien in kurdischer Sprache – kann das sozialstrukturelle Problem alleine *nicht* lösen. Schnell würde sich zeigen, „dass sie nur ein Trostpflaster für fehlende Partizipation und Meinungsfreiheit wäre und die Diskriminierung eher verstärkt.“ (Binder-Krauthoff 1995, S. 1080)

Die Bildungsmisere der Kurden ist gekennzeichnet durch den weitgehenden Ausschluss von Bildung. Die Zentralverwaltung vernachlässigte immer den Ausbau des Bildungswesens in Kurdistan. Die vorhandenen Schulen benachteiligen die kurdischen Schüler, weil sie ihr kurdisches kulturelles Kapital nicht anerkennen und nicht weiterentwickeln. Ein neues Bildungswesen müsste also zweierlei leisten: den Analphabetismus bekämpfen und das allgemeine Bildungsniveau heben sowie die kurdische Sprache und Kultur in geeigneter Weise berücksichtigen. Dabei wäre darauf zu achten, dass die Schule nicht die Trennung zwischen Türken und Kurden institutionell festschreibt und damit weitere Konflikte programmiert. Nicht nur in den Grenzregionen zwischen dem türkischen und kurdischen Teil der Türkei leben Kurden und Türken gemeinsam, sondern auch in westlichen Städten wie Istanbul, Adana und Konya. Hier wären Lösungen anzustreben, die die kurdischen Bevölkerung nicht – z.B. durch Minderheitenschulen – segregieren und im Traditionalismus festhalten. Mehrsprachige Schulen, in denen Türkisch, Kurdisch und eine europäische Sprache gelehrt wird, wären eine zukunftsweisende Lösung.

4. Kurdische Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik

4.1. Gründe für die Migration

Bei der kurdischen Migration nach Europa lassen sich ökonomische und politische Gründe kaum von einander trennen. Oft wird die Migrationsentscheidung durch den Verlust der Lebensgrundlage infolge der kapitalistischen Globalisierung sowie durch die Vertreibungspolitik des türkischen Staates beeinflusst. Die Forschung wird erschwert, weil kein Datenmaterial zur Verfügung steht. Weder die Herkunftsländer noch die Aufnahmeländer haben ein Interesse daran, die kurdischen Migranten gesondert zu erfassen. Zu vermuten ist aber, dass die kurdische Migration in weit aus höherem Maß als angenommen mit der kurdischen Herkunft in Verbindung steht.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass bei den Kurden und Kurdinnen, die im Zuge der Arbeitskräfteanwerbung bzw. dem daran anschließenden Familienzuzug aus der Türkei nach Deutschland kamen, wirtschaftliche Motive im Vordergrund standen. Nach dem Militärputsch von 1980 kamen Flüchtlinge und Asylsuchende aus überwiegend politischen Motiven. In den 80er Jahre wurde Massenmigration zur expliziten politischen Strategie des türkischen Regimes, um der kurdischen Bewegung menschliche Ressourcen zu entziehen.¹ Auch wenn sich die kurdischen Einwanderinnen und Einwanderer in den 60er und 70er Jahren dessen kaum bewusst waren, ist davon auszugehen, dass in vielen Fällen die türkische Kurdenpolitik indirekt die kurdische Migration forcierte.

Blaschke sieht einen Zusammenhang zwischen ökonomischen und politischen Gründen: „Die Emigration der Kurden aus ihren Herkunftsgebieten war immer auch Flucht vor Diskriminierung und politischer Verfolgung.... Die Arbeitsmigranten verbanden die Flucht vor politischer Verfolgung mit der Erwartung auf einen ökonomischen Aufstieg in den sogenannten Wirtschaftswunderländern Westeuropas. Studium und Arbeitsmigration machten für viele eine Erlangung des Flüchtlingsstatus unnötig. Erst die Schließung der westeuropäischen Grenzen für ausländische Arbeitsuchende ließ die Zahl der Flüchtlinge wieder ansteigen.“ (Blaschke 1991, S. 2.1.-4)

Ähnliches stellt Ammann fest: „Gerade im Falle der Kurden überschneiden sich die Auswanderungsmotive und sind keinesfalls klar gegeneinander abgrenzbar.“ (Ammann 1997, S. 219)

Nachdem ein großes Erdbeben die kurdische Gebiete in der Türkei um die Städte Muş und Erzurum betroffen hatte, kamen 1966 etwa 7.000 kurdische Migranten nach Berlin. Giyas Sayan, Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses, schreibt darüber: „Die türkische Regierung ließ in der Folgezeit auffällig viele Überlebende aus dem Erdbebengebiet nach Deutschland rekrutieren. Offensichtlich erhoffte man sich in Ankara davon auch eine Verringerung des Konfliktpotenzials und der Wiederaufbaukosten in den Erdbebengebieten.“ (Sayan/Lötzer 1998, S. 13)

Die nach dem Militärputsch von 1971 einsetzende Repression gegen kurdische Organisationen in der Türkei brachte politisch verfolgte kurdische Intellektuelle in die Bundesrepublik. „Mit der Ankunft dieser politischen Flüchtlinge begann auch eine leichte Politisierung unter den kurdischen Arbeitsmigranten, die bald zur Gründung der ersten kurdischen oder prokurdischen Vereine führte.“ (ebd.)

Viele kurdische Arbeitsmigranten und Flüchtlinge kommen aus der kurdischen Region Maraş. Dort gibt es eine besondere Bevölkerungskonstellation. Dörfer mit alevitischen² Kurden liegen neben Dörfern mit sunnitischen Türken. Die staatliche Propaganda verbunden mit den Übergriffen extrem-nationalistischer Gruppen wie den „Grauen Wölfen“ haben die Konflikte zwischen

¹ Seit den 80er Jahren kommen auch kurdische Flüchtlinge aus dem Irak und dem Iran in die Bundesrepublik.

² Zur Lage der Aleviten in der Türkei s.a. Abschnitt: 7.1. *Religiöse Minderheit in der Türkei.*

beiden Gruppen immer wieder geschürt und mehrere Massaker an alevitischen Kurden provoziert. Nach den antialevitischen Pogromen von 1978 migrierten bzw. flüchteten zahlreiche Kurden und Kurdinnen aus Maraş.

Religiöse Minderheiten in der Türkei unterliegen einem besonderen Vertreibungsdruck. Neben den christlichen Minderheiten sind davon die kurdischen Yeziden betroffen. Der Exodus der Yezidi setzte nach dem Militärputsch von 1980 ein. „Die kurdischen Yezidi, deren Zahl in Nordkurdistan auf 22.000 geschätzt wurde, sind gezielt dazu gebracht worden, ins Exil zu gehen. Während Kurden anderer Religionszugehörigkeit kaum einen Reisepass bekommen, haben die kurdischen Yezidi meist problemlos Reisepässe durch die Behörden ausgestellt bekommen. Heute leben nur noch ca. 1.000 Yezidi in Nordkurdistan.“ (Kizilhan 1997, S. 164)

Auch Bozarslan unterscheidet zwischen der türkischen und kurdischen Migration. Arbeitskräfte seien vor allem in Zentralanatolien und am Schwarzen Meer angeworben worden. Der Zuzug der Kurden aus der Türkei habe später als die türkische Immigration eingesetzt. Dafür gäbe es zwei Ursachen: In den 70er Jahren, als die türkische Einwanderung abnahm, destrukturierte die ökonomische Krise in der Türkei den landwirtschaftlichen Sektor und betraf insbesondere die kurdische Landbevölkerung. Zur gleichen Zeit betrafen die Massaker an Aleviten die kurdischen Gebiete, die von der ökonomischen Krise nicht betroffen waren (Bozarslan 1995 a, S. 116).

Im Zusammenhang mit dem Militärputsch von 1980 flohen Tausende politisch verfolgter Türken und Kurden aus der Türkei. Nach einem Gesetz von 1981³ wurde eine Sicherheitszone an der Grenze zu Syrien, dem Irak und dem Iran errichtet und die Grenzbewohner umgesiedelt. Während des Krieges zwischen der PKK und dem türkischen Militär wurden Millionen vertrieben.

Seit Ende der 80er Jahre machte die Zerstörung von einigen tausend kurdischen Dörfern sowie dauernde Übergriffe auf die Zivilbevölkerung durch das türkische Militär und das Abschneiden kurdischer Regionen von der Lebensmittelversorgung⁴ Millionen von Kurden und Kurdinnen zu Flüchtlingen.

Neben den ganz direkten Vertreibungsmaßnahmen entfalten die Ausnahmezustandsbehörden sowie das Militär eine ganze Reihe von indirekten Maßnahmen, um die Bevölkerung in den kurdischen Gebieten zu reduzieren. Die kurdischen Provinzen werden sozio-ökonomisch benachteiligt. Unterentwicklung und hohe Arbeitslosigkeit waren die Folgen. Die Ausnahmezustandsbehörden behindern systematisch die wirtschaftliche Entwicklung in der Region. Die Subsistenzwirtschaft wird zerstört, ohne neue Perspektiven zu bieten. Kurdische Geschäftsleute werden durch Druck des Militärs zur Migration gezwungen, kurdische Betriebe werden explizit von staatlichen Subventionsprogrammen ausgenommen.

Ein erheblicher Teil der kurdischen Migranten und Flüchtlinge, die nach Europa kommen, hat bereits eine Binnenmigration⁵ hinter sich. Aus den kurdischen Landregionen ziehen sie zunächst in die Großstädte oder in die Gebiete, in denen landwirtschaftliche Hilfskräfte gebraucht werden. Erst von dort führt sie der Weg nach Europa.

Migranten und Flüchtlinge ziehen verstärkt dahin, wo Pioniere unter den Migranten bereits Strukturen etablieren konnten.⁶ In der Migration können sich die kurdischen Familienverbände rasch

³ Gesetz Nr. 8/2543 vom 13. März 1981.

⁴ Über kurdische Regionen, in denen die Ausnahmezustandsbehörden Sympathien und Unterstützung für die kurdische Guerilla vermuteten, wurde ein sogenanntes Lebensmittelembargo verhängt. An Straßensperren kontrollierte das Militär die Einkäufe der Bewohner. Lebensmittel durften nur in geringem Umfang mitgeführt werden, da unterstellt wurde, dass die Lebensmittel zur Versorgung der Guerilla dienen. Den Bauern war es damit unmöglich Vorräte für die Wintermonate, in denen sie von Verkehrsverbindungen abgeschnitten sind, anzulegen.

⁵ Ammann 1997, S. 222; Şen/Goldberg 1994, S. 12 ff.

⁶ Faist (1997, S. 80 f.) erklärt die Kettenmigration mit der Schwierigkeit, soziales Kapital zu transferieren: „Bei erstmaligen Migranten, die über keine unterstützenden Netzwerke bzw. Gruppen im Sende- und Empfängerland verfügen, sind die Kosten und Risiken ... in der Regel sehr hoch. ... Sind aber erst einmal Pioniermigranten oder Flüchtlinge in einem Empfängerland präsent, senkt das unter Umständen erheblich die Kosten des Transfers von Sozialkapital.“

rekonstruieren. Migranten aus bestimmten Dörfern oder Regionen sammeln sich an einem bestimmten Ort in Europa (Bozarslan 1995 a, S. 116).

Beispielsweise leben in Dortmund viele Kurden aus Varto im Landkreis Muş, in Karlsruhe leben viele Kurden aus Maraş, Elazığ und Dersim, in der Schweiz leben viele Kurden aus Pazarcık im Landkreis Maraş, nach Berlin migrierten viele Kurden aus Erzurum und Muş. Kurdische Yeziden leben überwiegend Celle, Bremen, Osterholz-Scharmbeck und Kleve.

4.2. Die kurdische Gesellschaft im Transnationalen Sozialen Raum

Rückkehrabsichten sind unter kurdischen Migrantinnen und Migranten weniger konkret als unter türkischen. Remigration findet wegen der sozio-ökonomischen Misere und der politischen Situation in Kurdistan - wenn überhaupt - nur in den Westen der Türkei statt. Nichtsdestotrotz gibt es eine rege Kommunikation zwischen den originären kurdischen Siedlungsgebieten, den Kurden im Westen der Türkei und der kurdischen Diaspora in Europa. Ludger Pries hat mit dem Konzept *Transnationaler Sozialer Raum* einen Begriff geschaffen, der geeignet ist, das Verhältnis zwischen den Kurden an den verschiedensten Orten der Erde zu beschreiben.

Ein Blick auf die Geschichte menschlichen Zusammenlebens zeigt, dass eine über mehrere Generationen an ein und demselben Platz sesshafte Gesellschaft wohl eher die historische Ausnahme ist. Wanderungsbewegungen⁷ gab es zu allen Zeiten, sie gehören zu den sozial-historischen Grundkonstanten menschlicher Geschichte. Allerdings verließen noch nie so viele Menschen das Land ihrer Geburt wie Ende des 20. Jahrhundert. Pries konstatiert eine quantitative und qualitative Veränderung der transnationalen Migration. Dafür verantwortlich sei das Ansteigen ethnischer Konflikte, die Auflösung ländlicher Sozialmilieus, die ökonomischen, sozialen und politischen Globalisierungsprozesse, die rasante Ausbreitung und Entwicklung von Transport- und Kommunikationstechnologien, ökologische Faktoren (wie Wasserknappheit und Vertreibungen durch industrielle Großprojekte). Moderne Kommunikationsmedien projizierten die Bilder des westlichen Wohlstands bis ins „letzte Dorf“ und machten das wachsende Entwicklungsgefälle omnipräsent.

Pries vertritt die These, dass die Ursachen der quantitativen Zunahme der Migration einen qualitativen Umbruchprozess hervorrufen. Es sei eine „Neubestimmung des Verhältnisses von geografischem Raum und sozialem Raum“ festzustellen, „eine Form der transnationalen Migration, bei der sich die Lebenspraxis und die Lebensprojekte der ‘Transmigranten’, also ihre ‘sozialen Räume’, zwischen verschiedenen Wohnorten bzw. ‘geografischen Räumen’ aufspannen.“ (Pries 1997, S. 16)

Wanderung finde nicht nur einmal im Laufe des Lebens und in eine Richtung statt. Mehrfache, mehrdirektionale, erwerbs- und lebensphasenbezogene und etappenweise flächenräumliche Wanderung nehme zu und produziere neue soziale Verflechtungszusammenhänge. „Es entstehen Transnationale Soziale Räume, innerhalb derer sich Lebensverläufe und Lebensprojekte in sozialen Beziehungen und Institutionen strukturieren.“ (ebd., S. 35)

Dieser qualitative Umbruchprozess hat Konsequenzen für die soziale Integration und Identitätsentwicklung der Migranten. Die klassische Migrationsforschung geht - für ihre Zeit durchaus angemessen - von einem „Behälterraum“-Konzept aus. Die Migranten wechseln vom „Behälterraum“ der Herkunftsregion in den „Behälterraum“ der Ankunftsregion. Untersucht werden die Voraussetzungen und Folgen der Migration. Migration wird dabei als ein mehr oder weniger einheitlicher in eine Richtung verlaufender Prozess betrachtet. Die neue Qualität der Migration er-

⁷ Die Wanderung der Indogermanen aus einem nicht näher begrenzbaaren Siedlungsgebiet im mitteleuropäischen und südrussischen Raum nach Vorderasien und Indien um ca. 2000 vor unserer Zeitrechnung hat die indoeuropäischen Sprachen wie Persisch, Medisch und Kurdisch im Vorderen Orient hervorgebracht.

fordert eine Erweiterung des Fokus auf die durch die Migration entstandenen und weitere Migrationen produzierenden und beeinflussenden Transnationalen Sozialen Räume.

Lange Zeit konnte die Verdichtung sozialer Verflechtungszusammenhänge und der sozialen Institutionen in einem mehr oder weniger eingrenzbaaren geografischen Raum festgestellt werden. Einem geografischen Raum entsprach ein sozialer Verdichtungsraum. Interaktion fand hauptsächlich in einem geografisch geschlossenem Raum statt. Die Entwicklung der Schrift war eine wesentliche Voraussetzung zur Entkoppelung von sozialem und geografischem Raum. Sie ermöglicht den Transport von Symbolsystemen über größere Distanzen. Heute fördern global operierende Konzerne, weltumspannende Kommunikationstechnologien, Ferntourismus und internationale Migration die Transaktion von Ideen, Informationen, Produkten und Menschen. Neben der tendenziellen Entkoppelung von Flächen- und Sozialraum lässt sich eine verstärkte Absonderung des Sozialraums im Flächenraum beobachten.⁸ In einem geografischen Raum entstehen mehrere sehr unterschiedliche, nicht miteinander korrespondierende soziale Räume wie etwa ethnisch oder kulturell differenzierte Bevölkerungsgruppen.

Pries (1997, S. 17) sieht neben dieser Aufstapelung unterschiedlicher sozialer Räume im gleichen Flächenraum umgekehrt auch eine Ausdehnung sozialer Räume in mehreren Flächenräume. „Gegenwärtig zeichnet sich der Beginn einer tendenziellen Entkoppelung von Flächenraum und sozialem Raum ab. Diese führt - hinsichtlich sozialer, ökonomischer und kultureller, nicht unbedingt politischer Prozesse - zu einer Bedeutungsausdünnung des nationalgesellschaftlichen Referenzrahmens ‘nach oben’ (‘Globalisierung’) und ‘nach unten’ (‘Regionalisierung’, Re-Lokalisierung).“ (ebd., S. 29)

Die Herausbildung einer kurdischen Nationalbewegung ging und geht nicht nur von den traditionellen Siedlungsgebieten aus. Wie am Beispiel des Scheich-Said-Aufstands gezeigt wurde, entstand kurdisches Bewusstsein Anfang des 20. Jahrhunderts in Istanbul und wurde von dort nach Kurdistan getragen. Die kurdische Gesellschaft entwickelt sich seit mehr als hundert Jahren in einem transnationalen Raum. Kurdische Medien entstanden außerhalb der traditionellen kurdischen Siedlungsgebiete. Die erste kurdische Zeitschrift wurde Ende des 19. Jahrhunderts in Kairo herausgegeben. Die erste sich mit kurdischen Angelegenheiten befassende Tageszeitung „Özgür Gündem“ erscheint in Istanbul. Der erste kurdische Fernsehkanal MED-TV sendete aus Europa.

Auch Entwicklungen der kurdischen Sprache und Kultur vollzogen und vollziehen sich teilweise außerhalb Kurdistans. Der kurdische Schriftsteller Mehmet Uzun beschreibt und beklagt diesen Prozess: „Die Kurden haben eine lange sehnsuchtsvolle und bittere Exiltradition ... Seit 150 Jahren sind das Exil und die Zentren des Exils Istanbul, Damaskus, Teheran, Paris, London und seit kurzem auch Stockholm zum Zentrum intellektueller und kultureller Aktivitäten der Kurden geworden. ... Das Exil ist nahezu zur Heimat der kulturellen und intellektuellen kurdischen Arbeiten geworden. Bedauerlicherweise setzt sich heute ... diese Tradition fort. Massiver Druck und Terror treibt die Kurden und die kurdischen Intellektuellen aus ihrem Heimatland fort.“ (In: Kurdistan heute 12/1994)

„Die Geschichte der Kurden ist fast eine Geschichte der Wanderbewegungen,“ schreibt der kurdische Literaturkritiker Tschawisch (1996, S. 25). In einem bis heute andauernden Prozess wurden Kurdinnen und Kurden Opfer von Verbannung, Vertreibungen und Deportationen. Die Flucht oder Migration führte oft nur bis zum geografisch nächst liegenden Ort, der ein bisschen Sicherheit oder ökonomisches Auskommen versprach. Erst von dort aus führte die Migration weiter in die westlichen Metropolen der Türkei oder nach Europa. In Australien, Nordamerika, dem Libanon sowie in allen westeuropäischen Staaten finden sich kurdische communities. Auch wenn auf den ersten Blick vermutet werden könnte, dass diese Zerstreuung zur sukzessiven Auflösung kurdischen Nationalbewusstseins führen müsste, ist das Gegenteil der Fall. Es gibt zwar bisher rela-

⁸ Ein frühes Beispiel für eine soziale Institution, die in translokalen Strukturen agiert, stellt die katholische Kirche dar (s.a. Pries 1997, S. 18).

tiv wenig Wanderbewegungen in die kurdischen Siedlungsgebiete zurück, aber die verschiedenen kurdischen Gemeinschaften sind durch verwandtschaftliche und politische Beziehungen miteinander vernetzt.

Geheiratet wird vornehmlich unter kurdischen Partnern, die zuvor in unterschiedlichen Aufnahmestaaten gelebt haben: eine Kurdin aus Karlsruhe heiratet einen Kurden aus Istanbul oder ein Kurdin aus Paris heiratet einen kurdischen Mann aus Hamburg.⁹ Kurdische Migranten in der Bundesrepublik reisen an den Wochenenden regelmäßig zu Hochzeiten nach Frankreich, Belgien, Dänemark oder Holland. Bei kurdischen Familienzeremonien kann eine kosmopolitisch anmutende Vielsprachigkeit angetroffen werden. Bei Hochzeiten oder Trauerbesuchen treffen sich Verwandte aus der Türkei, Frankreich, Dänemark, den Niederlanden und Deutschland. Die Unterhaltung findet in Türkisch, Kurdisch, Deutsch, Französisch, Flämisch und anderen Sprachen statt.

Über Besuche und Reisen hinaus wird die Kommunikation durch moderne Technologien ermöglicht. Ein kurdischer Fernsehkanal kann von Brüssel aus Europa und den Vorderen Orient erreichen. Über Telefone gibt es einen täglichen Austausch innerhalb von Familien zwischen Elazığ, Antalya, Istanbul, Stuttgart, Köln und Kopenhagen. Satellitentelefone erlauben Gespräche zwischen Guerillalagern am Ararat oder im Nordirak, der PKK-Führung in Syrien und Kadero in Brüssel, London oder Berlin. Die PKK wie auch andere kurdische Organisationen operiert im transnationalen Raum. Von einem Ausbildungslager¹⁰ im Bekkatal im Libanon bzw. in der syrischen Hauptstadt Damaskus leitete ihr Vorsitzender Öcalan fast zwei Jahrzehnte lang die Organisation. PKK-Kader bewegen sich zwischen Kurdistan, dem Vorderen Orient, der Westtürkei und Europa. Durch Institutionen und Organisationen sind die verschiedenen Regionen untereinander vernetzt.

In dem Maße wie Kurdistan die Immigration gestaltet, schreibt Bozarslan (1995 a), verändere die Immigration selbst das Gesicht Kurdistans. Die Diaspora erweitere die kurdische Sphäre, die den regionalen mittelöstlichen Rahmen überschreite, was einen gewaltigen Zusammenhalt der Familienmitglieder von Schweden über Deutschland, Belgien, die Schweiz bis Frankreich und zwischen Stämmen, sprachlichen oder konfessionellen Gruppen schaffe. Die Diaspora unterstütze die kurdische Region und nähre sich davon. Die Diaspora sowie das Bekkatal nähmen Einfluss auf die Entwicklung der kurdischen Frage, die von einer größeren regionalen oder internationalen Dynamik bestimmt wird. So gesehen habe die kurdische Diaspora die gleiche Funktion wie der Libanon für die Palästinenser. Die Diaspora sei nicht einfach ein Rückzugsort für kurdische Aktivisten, sondern sei auch mitbestimmend für ihre Realität.

⁹ Die Heirat zwischen Kurden aus verschiedenen Herkunftsstaaten sei selten, dagegen sei der Import von Heiratspartnern aus der unmittelbaren Herkunftsregion häufig, so Birgit Ammann (2000).

¹⁰ Das Ausbildungslager „Akademîya Mahsum Korkmaz“ – benannt nach dem Kommandanten, der die ersten Guerillaaktionen der PKK anführte – galt von Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre als Führungszentrale der PKK. Nachdem die PKK auf Druck Syriens das Lager schließen musste, konnte sie ihre Führungszentrale noch einige Jahre in Damaskus betreiben, bevor die syrische Regierung nach jahrelangen türkischen Interventionen die PKK endgültig aus Syrien vertrieb.

4.3. Demographische Aspekte

Die Schätzungen über die Bevölkerungszahl der Kurden und Kurdinnen gehen weit auseinander.¹¹ Bruinessen und Vanly gehören zu den wenigen Autoren, die ihre demographischen Berechnungen ausführlich begründen. Sie berufen sich auf offizielle Volkszählungsergebnisse und eigene Recherchen. Bruinessen (1989, S. 28) schätzt den Anteil der Kurden in der Türkei für 1975 auf 19 Prozent. Vanly (1986, S. 42) schätzt den kurdischen Anteil an der Gesamtbevölkerung im Jahre 1983 auf 24 Prozent.

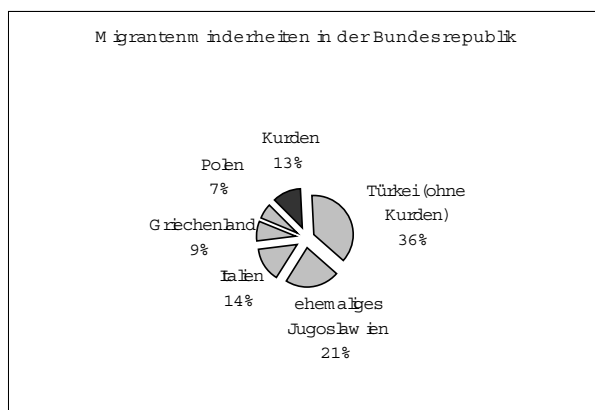
Wenn man davon ausgeht, dass das Bevölkerungswachstum in den kurdischen Gebieten aufgrund höherer Geburtenraten über dem des Westens der Türkei liegt und seit Ende der 80er Jahre mehr Kurden als Türken in die Bundesrepublik einreisen, ist die gängige Annahme, 20 bis 30 % der Migranten aus der Türkei seien kurdischer Herkunft, gerechtfertigt.

Etwa zwei Millionen Menschen aus der Türkei leben in der Bundesrepublik, 400 - 650.000 davon sind Kurden. Von dieser Zahl gehen auch deutsche Behörden aus: Der Verfassungsschutzbericht des Bundesinnenministers 1997 schätzt 500.000, der Verfassungsschutzbericht des Landes Nordrhein-Westfalen 1997 etwa 600.000 in der Bundesrepublik lebende Kurden.¹²

Minderheiten in der Bundesrepublik im Jahr 1994 (ZAR 4/1995)

Herkunftsland	Türkei	ehemaliges Jugoslawien	Italien	Griechenland	Polen	Kurden
Bevölkerung	1.965.577	834.781	571.000	355.583	263.381	400-650.000

Ich will mich hier nicht festlegen, ob die Kurden die zweit-, dritt-, oder viertgrößte Minderheit in der Bundesrepublik sind. Das hängt davon ab, ob man die Migrantinnen und Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien ethnisch aufschlüsselt. Darüber hinaus könnte noch spekuliert werden, ob die kurdische oder die italienische Gemeinde mehr Mitglieder umfasst. Zweifelsohne gehören Kurdinnen und Kurden aber zu den quantitativ bedeutenden in der Bundesrepublik lebenden Minderheiten.



Deutschland ist das bedeutendste Migrationsland für Kurdinnen und Kurden in Europa. Offiziellen Statistiken zufolge leben fast drei Viertel der 2,7 Millionen in Westeuropa angesiedelten türkischen Staatsbürger in der Bundesrepublik.¹³ Neben Deutschland leben kurdische Migranten v.a. in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich, Dänemark und Schweden.

¹¹ Behrendt hält wenig davon, „Angaben über die Gesamtzahl aller Kurden zu machen. Die in der vorhandenen Literatur gebotenen Zahlen beruhen allesamt auf Annahmen, Schätzungen oder Hochrechnungen noch älterer Schätzungen, wobei das Ergebnis je nach politischem Standpunkt mal höher mal niedriger ausfällt.“ (Behrendt 1993, S. 51)

¹² Im Vergleich: Şen/Goldberg 1994 gehen von 300.000 bis 400.000 in der Bundesrepublik lebenden Kurden aus. Meyer-Ingwersen 1995 nennt ca. 550.000 Kurden.

¹³ Nach Münz 1997 leben von den nach Europa migrierten türkischen Staatsbürger 73 % in Deutschland. Er beruft sich auf Zahlen aus 1994.

4.4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen türkischen und kurdischen Migrantinnen und Migranten

Die Geschichte der Migration aus der Türkei in den 60er und 70er Jahren ist zunächst die Geschichte der Arbeitsmigration. Nach Ausschöpfung des inländischen Arbeitsmarktes begann die deutsche Industrie, Ende der 50er Jahre ausländische Arbeitskräfte aus dem Mittelmeerraum ins Land zu holen. Ab 1960 wurden in der Türkei vor allem in ländlichen Gegenden Arbeitskräfte angeworben. Damit kamen auch die ersten Kurdinnen und Kurden nach Deutschland. Die sogenannten „Gastarbeiter“ wurden v.a. an Arbeitsplätzen mit niederen Anforderungen und hohen Belastungen eingesetzt. Nachfrage nach ausländischen Arbeitskräften bestand in Gießereien, in der Textil- und Kunststoffverarbeitung, in der KFZ-Industrie, bei der Eisen- und Stahlerzeugung sowie im Bergbau. Die Funktion dieser Arbeitsmigration war neben der als Konjunkturpuffer auf dem Arbeitsmarkt, die Erhöhung der Mobilität der Arbeitskräfte unter gleichzeitiger Einsparung der Reproduktionskosten, da man auf die Anspruchslosigkeit der Migranten vertraute.

Nach dem ursprünglichen Konzept von Wirtschaft und Behörden sollten die ausländischen Arbeiter nur einige Jahre in der Bundesrepublik bleiben und dann bei Bedarf von neuen Arbeitskräften abgelöst werden. Dieses Rotationsprinzip deckte sich teilweise mit den Erwartungen der Migranten. Die meisten konnten ihr Ziel, nach einigen Jahren mit den gesammelten Ersparnissen eine eigene selbständige Existenz (Lebensmittelladen, Taxi, Kaffeehaus) in der Türkei aufzubauen, aber nicht verwirklichen. Ständig steigende Inflationsraten, Monopolisierung der Wirtschaft, die Arbeitsmarktlage in der Türkei und die wirtschaftliche Unerfahrenheit der Rückkehrer sorgten dafür, dass nur wenige Migranten ihre Ziele erreichen konnten.

Als der deutsche Arbeitsmarkt keinen Bedarf mehr an Arbeitskräften hatte, erfolgte 1973 der Anwerbestopp für ausländische Arbeitnehmer aus Nicht-EG-Ländern. Entgegen der Intention führte der Anwerbestopp dazu, dass die „Gastarbeiter“ verstärkt ihre Familien nachholten.¹⁴

Zu den Gemeinsamkeiten zwischen türkischen und kurdischen Einwanderern der ersten Generation gehört eine ähnliche Sozialisation in der Türkei. Sie waren in der Mehrzahl vor der Einwanderung in die Bundesrepublik im agrarischen Bereich tätig. Andere waren im Kleinhandel tätig oder übten unregelmäßige Beschäftigungen aus. Die Migranten der ersten Generation verfügen allgemein über wenig Schulbildung.

Auch die Stellung der Frau unterscheidet sich nicht in der kurdischen und türkischen Gesellschaft. Das hierarchische Verhältnis der Frauen- und Männerwelt aus der traditionellen Dorfkultur wandelt sich zur Unterordnung der Ehefrau unter den Ehemann innerhalb der Kleinfamilie mit der relativen Isolierung der Frauen gegenüber dem sozialen Umfeld.

Die Kinder der Arbeitsmigranten haben - egal ob sie türkischer oder kurdischer Herkunft sind - ähnliche soziale und schulische Probleme.¹⁵ Sie kamen erstmals in der Phase der Familienzusammenführung in größerer Zahl in die Bundesrepublik.

Mittlerweile sind fast drei Viertel der hier lebenden Migrantenjugendlichen auch in Deutschland geboren. Im Gegensatz zu den Migranten der ersten Generation, die bei der Einreise bereits einen Arbeitsplatz hatten, findet die berufliche Eingliederung der zweiten Generation unter der Bedingung von Arbeitslosigkeit statt. Die Quote von nicht vermittelten Lehrstellensuchenden liegt bei ausländischen Jugendlichen höher als bei gleichaltrigen deutschen Jugendlichen. Ganz gleich welche Statistik über Schulkarrieren man aufschlägt, immer zeigt sich die Benachteiligung ausländischer Kinder gegenüber deutschen Kindern.

¹⁴ Ich beschränke mich auf eine knappe Darstellung der Arbeitsmigration, da dazu eine umfangreiche Literatur vorhanden ist. S. u.a. Auernheimer 1990, S. 37-49.

¹⁵ Die Fragen der schulischen Integration der Migrantenkinder werden im Abschnitt 6.3. *Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese - Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts* behandelt.

Soweit es sich um Kinder von Arbeitsmigranten handelt, lassen sich die statistischen Erhebungen über Schüler und Schülerinnen aus der Türkei auf kurdische Kinder übertragen.

Nun zu den Unterschieden zwischen der Gruppe der kurdischen und der türkischen Migranten: Lange Zeit standen bei türkischen und kurdischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten wirtschaftliche Motive für die Migrationsentscheidung im Vordergrund. Ab den 80er Jahre aber steht die Flucht oder Migration von Kurdinnen und Kurden mit dem Krieg in Kurdistan sowie politischer und ethnischer Verfolgung in Verbindung.¹⁶ Offizielle Statistiken trennen nicht zwischen kurdischen und türkischen Flüchtlingen oder Migranten aus der Türkei. Es ist aber davon auszugehen, dass der überwiegende Teil der Asylbewerber kurdischer Herkunft ist. Auch unter denjenigen, die auf anderem Wege z.B. im Rahmen der Familienzusammenführung hierher kommen, steigt der Anteil der Kurden.

Die Lage der Flüchtlinge unterscheidet sich sehr von der der Arbeitsmigranten. Sie ist durch existenzielle Unsicherheit, einen prekären rechtlichen Status und soziale Deklassierung gekennzeichnet. In Deutschland stehen ihnen nicht die gleichen Rechte zu wie Migranten. Durch die Residenzpflicht sind sie in ihrem Bewegungsspielraum eingeschränkt. Selbst die Frage der Schulpflicht von Flüchtlingskindern ist nicht in allen Bundesländern geklärt.¹⁷

Kurdische Flüchtlinge und Arbeitsmigranten sind durch verwandtschaftliche Bande und gemeinsame Tätigkeit in kurdischen Vereinen miteinander vernetzt. Durch die Nähe zu Flüchtlingen beginnen kurdische Arbeitsmigranten, die Realität in der Bundesrepublik durch die Augen der Flüchtlinge zu sehen. Dadurch verändern sich ihre Einstellungen zur rechtlichen und sozialen Situation in Deutschland. Das Schicksal der kurdischen Flüchtlinge wird als gemeinsame Last empfunden.¹⁸

In den folgenden Kapiteln dieser Arbeit wird auf die spezifische institutionelle Diskriminierung kurdischer Einwanderer und Flüchtlinge eingegangen. Kurdische Migranten verfügen über weniger kulturelle Rechte als beispielsweise die türkische Minderheit. Durch das PKK-Verbot ist die Tätigkeit kurdischer Migrantenorganisationen stark eingeschränkt. Während die institutionelle Diskriminierung desintegrierend wirkt, gibt es Erfahrungen unter kurdischen Einwanderern, die die Eingliederung fördern. Kurdische Zuwanderer mussten schon in den Herkunftstaaten Migrationssituationen bzw. die Erfahrung der kulturellen Marginalisierung bewältigen. Mönch hält die kurdische Diaspora für „erstaunlich gut“ in die westeuropäische Gesellschaft integriert. Die Kurden könnten auf ein ganzes Bündel von Strategien bei der Lebensbewältigung zurückgreifen (Mönch 1994, S. 168).

Hamit Bozarslan (1995 a, S. 126) untersucht die Situation kurdischer Migranten in Frankreich. Auch er sieht bei den kurdischen Migranten Voraussetzungen, sich in der französischen Umgebung leichter zu integrieren. Bereits vor der Migration nach Europa hätten die Kurden Erfahrungen als Minderheit gesammelt. Deshalb könnten sie die Chancen und Risiken der Migration bes-

¹⁶ Münz (1997, S. 228) nennt den „Bürgerkrieg in der Türkei“ neben der Öffnung Osteuropas und dem Krieg im früheren Jugoslawien als eine der Hauptursachen für die trotz verlangsamtem Wirtschaftswachstum und steigender Arbeitslosigkeit wachsende Migration nach Europa.

¹⁷ Die Kinder von Asylbewerbern unterliegen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen nicht der Schulpflicht (Gogolin u.a. 1998, S. 668).

¹⁸ Hannah Arendt (1993, S. 442 f.) schreibt über das Verhältnis von Immigranten und Flüchtlingen in Europa nach dem Ersten Weltkrieg: „... in allen Fällen, wo eine Flüchtlingswelle auf Angehörige der gleichen Nationalität traf - wie die Armenier und Italiener in Frankreich etwa -, setzte eine De-Assimilierung der schon länger ansässigen Fremden ein, schon weil ihre Hilfe und Solidarität nur mit Berufung auf die gleiche Nationalität mobilisiert werden konnten. ... So haben zum Beispiel zehntausend italienische Flüchtlinge genügt, um die Million italienischer Immigranten in Frankreich an einer Assimilation zu hindern und das Nationalbewusstsein in ihnen wieder zu erwecken. ... Mit anderen Worten, die Flüchtlinge hatten eine Tendenz, die ansässige Bevölkerung der gleichen Nationalität in Flüchtlinge zu verwandeln, auch wenn diese ursprünglich Immigranten gewesen waren.“

ser abschätzen. Auch lasse sich ein Leben in Europa deswegen leichter ertragen, weil die Bedingungen in den Herkunftsländern nur wenig Perspektive für eine Rückkehr bieten.

Da die Situation im kurdischen Teil der Türkei die Rückkehr ausschließt, muss man sich in stärkerem Maße als Migranten aus sichereren Herkunftsregionen auf ein dauerhaftes Leben in Europa einstellen. Der Mythos von einer Rückkehr in ein „befreites Kurdistan“, von dem weiter unten die Rede sein wird, hält zwar den Rückkehrwunsch am Leben, verlegt ihn aber gleichzeitig in eine ferne Zukunft. Trotz mangelnder Rückkehroptionen nehmen die Kurdinnen und Kurden in Europa Anteil an der Politik und den Geschehnissen in der Herkunftsregion. Je mehr sie sich mit ihrer kurdischen Herkunft identifizieren, um so mehr wächst dieses Interesse.

Wenig bekannt sind die unterschiedlichen Einstellungen türkischer und kurdischer Einwanderer gegenüber der deutschen Staatsbürgerschaft. Während türkische Einwanderer die deutsche Staatsbürgerschaft oft deshalb nicht anstreben, weil sie ihre türkische Staatsbürgerschaft nicht verlieren möchten, haben kurdische Einwanderer, die gerne auf die unliebsame türkische Staatsbürgerschaft verzichten würden, Probleme aus der türkischen Staatsbürgerschaft entlassen zu werden. In zahlreichen Gesprächen, die ich geführt habe, haben sich Kurden und andere Angehörige ethnischer und religiöser Minderheiten aus der Türkei wie Armenier oder aramäische Christen vehement gegen die doppelte Staatsbürgerschaft ausgesprochen. Da sie für sich selber keine Vorteile in der doppelten Staatsbürgerschaft sehen, halten sie sie für eine ungerechtfertigte Bevorteilung der türkischen Einwanderer.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Insbesondere in sozialer Hinsicht finden sich zwischen kurdischen und türkischen Arbeitsmigranten Gemeinsamkeiten. Mit Beginn des Krieges in Kurdistan wächst dort der Migrationsdruck und verändert die soziale Zusammensetzung der kurdischen Diaspora in der Bundesrepublik. Trotz vieler Gemeinsamkeiten unterscheidet sich die Situation der kurdischen gegenüber der türkischen Minderheit durch eine stärkere institutionelle Diskriminierung und dadurch, dass die kurdischen Flüchtlinge als ein Teil der kurdischen Minderheit rechtlich und sozial erheblich schlechter gestellt ist.

Auch wenn die Gemeinsamkeiten zwischen türkischen und kurdischen Migrantinnen und Migranten überwiegen, stellen die Unterschiede nicht nur die Addition einiger unbedeutender Nachteile dar, sondern haben eine qualitative Dimension. Kurdische Migrantinnen und Migranten fühlen sich dadurch in der Annahme bestätigt, dass sie auch in Deutschland als Kurden kollektiv benachteiligt werden. Ansprüche auf Förderung der kurdischen Kultur können im Vergleich zu ähnlichen Forderungen für die türkische Kultur leichter abgewiesen werden, da ihnen die institutionelle Stützung fehlt.¹⁹

¹⁹ Wer wie Svenja Falk (1998, S. 25) von einer „identischen Minderheitenlage“ von Kurden und Türken ausgeht, muss zu falschen Ergebnissen kommen. Falk beachtet weder die Macht und den Einfluss türkischer Institutionen in Deutschland noch die Ungleichbehandlung von Türken und Kurden durch deutsche Institutionen ausreichend. Zur Argumentation von Falk s. Abschnitt 1.4.3. *Differenzierungsthese: Svenja Falk.*

4.5. Zusammenleben der türkischen und kurdischen Bevölkerung

Menschen aus der Türkei wissen im Allgemeinen sehr genau, wer welcher Herkunft ist. Schülern aus der Türkei ist beispielsweise bekannt, ob ihre Mitschüler Türken, Kurden oder Lasen sind. Welche Bedeutung die Menschen der Tatsache zumessen, dass andere aus einer anderen Volksgruppen stammen, hängt aber von deren Einstellung ab.

Ob am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft: Kurden und Türken leben in denselben sozialen Räumen, ohne dass es zu Konflikten kommt. Kurden und Türken heiraten untereinander. In kurdischen Vereinen oder Parteien - v.a. in der PKK - arbeiten auch Türken mit. Meistens sind es frühere Anhänger der türkischen Linken oder mit Kurden verheiratete Männer und Frauen. Genauso finden sich Personen kurdischer Herkunft in türkischen Vereinen und Parteien.

Ich habe noch nie gehört, dass Kurden und Türken im Alltag in Streit untereinander geraten, nur weil der andere als Türke oder Kurde angesehen wird. Zu Konflikten kommt es aber v.a. dann, wenn Symbole des türkischen oder kurdischen Nationalismus mit im Spiel sind. Für nationalbewusste Türken gelten Symbole der PKK wie z.B. deren Fahne, die kurdischen Farben (rot, gelb, grün) wie auch die kurdische Sprache²⁰ als feindliche Symbole auf die entsprechend emotional reagiert wird. Für nationalbewusste Kurden sind türkische Fahnen und Atatürkbilder Symbole der türkischen Unterdrückung.

Eine Studie von Brieden (1995) bestätigt die These, dass Konflikte zwischen Kurden und Türken weniger auf ethnische, als auf politische Ursachen zurückzuführen sind. Er wertet eine empirische Erhebung unter Kurden und Türken bzw. Serben und Kroaten aus den Jahren 1992/93 aus. In den sozialen Beziehungen zwischen Serben und Kroaten stellt er eine deutliche Segmentierung nach ethnischer Zugehörigkeit fest. Zwischen Türken und Kurden ist zwar auch eine Segmentierung feststellbar, hier ist aber weniger die ethnischer Zugehörigkeit, sondern die politische Haltung gegenüber dem türkisch-kurdischen Konflikt ausschlaggebend. Regierungstreue Türken pflegen Kontakte zu Kurden, die sich von der PKK und der kurdischen Nationalbewegung distanzieren. Kurden, die mit dem kurdischen Befreiungskampf sympathisieren, haben Freundschaften zu Türken, die sich von der offiziellen Regierungspolitik distanzieren.

Weder die türkische noch die kurdische Seite richtet ihre Propaganda gegen die jeweils andere Ethnie. Die offizielle türkische Staatsdoktrin bezieht die Kurden ausdrücklich in ihr Konzept des Türkischseins mit ein. Die PKK richtet ihre Propaganda gegen den türkischen Staat und seine Institutionen sowie die Symbole des türkischen Nationalismus, aber nicht gegen „die Türken“. Gerade der PKK ist daran gelegen, unter ihrem Klientel ein Bewusstsein zu schaffen, dass sich zwar gegen den türkischen Staat, aber nicht gegen Türken als solche richtet.

Das folgende Beispiel soll den Umgang mit ethnisch-politischer Differenz unter kurdischen und türkischen Jugendlichen verdeutlichen. Taylan, ein türkischer Auszubildender, vertrat nach der Verhaftung Öcalans lauthals türkisch-nationalistische Parolen in meinem Unterricht. Aufgebracht von der ständigen Propaganda der türkischen Medien kam er immer wieder darauf zu sprechen. Er entwarf beispielsweise mehrere Szenarien, wie Öcalan zu foltern sei. Da ich wusste, dass Taylan einen kurdischen Freund hat, dessen Familie mit der PKK sympathisiert und dessen Onkel sich der Guerilla angeschlossen hat, sprach ich ihn auf seinen kurdischen Freund an. Er antwortete: „Wir kennen uns. Wenn er mich in Ruhe lässt, lass ich ihn auch in Ruhe.“

²⁰ Eine türkische Schülerin, die ich als integriert, modern und aufgeklärt bezeichnen würde, reagierte sehr emotional, als wir im Unterricht auf Leyla Zana zu sprechen kamen. Voll Hass sagte sie: „15 Jahre sind viel zu wenig.“ Als ich sie fragte, warum sie eine so hohe Gefängnisstrafe für gerechtfertigt ansähe, antwortete sie: „Die hat vor unserem Parlament Kurdisch gesprochen.“ (Leyla Zana wurde 1991 als Abgeordnete ins Türkische Parlament gewählt. Anlässlich ihrer Verurteilung vor dem Parlament sprach sie einige Sätze auf Kurdisch. 1994 wurde sie u.a. deswegen wegen Hochverrat zu 15 Jahren Gefängnis verurteilt.)

4.6. Wer ist Kurde? Aspekte der Konstruktion kurdischer Identität im Einwanderungsland

Allen homogenisierenden Fremd- und Selbstzuschreibungen zum Trotz weisen die in Deutschland lebenden Kurdinnen und Kurden eine heterogene Struktur auf. Sie unterscheiden sich in Bezug auf Herkunft, soziale Zugehörigkeit, politische Orientierungen und Zukunftsperspektiven. Was haben die im Folgenden aufgezählten Menschen gemeinsam? Eine ältere Kurdin aus einem Dorf in der Nähe von Diyarbakır, die nie die Schule besucht und wenig Türkisch oder Deutsch gelernt hat; eine junge Kurdin, die nach Deutschland kommt, um einen Mann zu heiraten, den sie kaum kennt; ein überzeugter Sozialist aus Dersim, der nach Jahren im Gefängnis über viele Umweg in die Bundesrepublik gelangt ist; eine junge kurdische Frau, die in Deutschland Schule und Ausbildung absolviert hat; ihr Mann, der erst durch die Heirat nach Deutschland kam und mühselige Versuche macht, sich hier zurechtzufinden; ihre Kinder, die nie ein kurdisches Dorf gesehen haben; ein Mann aus Lice, der aus seinem Dorf vertrieben, geschlagen und gefoltert wurde, dann bei Verwandten in Diyarbakır unterkam und nach weiteren Festnahmen und Folterungen schließlich nach Deutschland flüchtete; ein Familie aus Hakkari, die gemeinsam flüchtete, als der Mann verdächtigt wurde, mit der PKK zu kooperieren; ein kurdischer Student, dem eine Karriere in Deutschland gewiss ist; ein kurdischer Imbissbesitzer, der seinen bescheidenen Wohlstand auf die Arbeit seiner schlecht bezahlten kurdischen Mitarbeiter gründet; ein kurdischer Lehrer aus Zaho, der vor irakischen Angriffen nach Europa flüchten konnte; ein Student aus dem syrischen Aleppo und ein kurdischer Arzt aus dem Iran ...

Was macht die Verbundenheit einer so inhomogenen Gruppe wie die der Kurden aus? Zwischen Arbeitsmigranten und -migrantinnen der dritten Generation und Flüchtlingen bestehen große Unterschiede bezüglich der Sozialisation und der sozialen Lage. Einige sind in der Bundesrepublik integriert, die anderen haben nicht einmal die formale Chance auf eine Integration. Allen Unterschieden zum Trotz fühlen viele Kurden eine Verbundenheit, die sowohl auf Traditionen und Mythen als auch auf der gemeinsamen Erfahrung der Unterdrückungs- und Vertreibungs politik der sie beherrschenden Staaten beruht. Was veranlasst Kurdinnen und Kurden der zweiten und dritten Generation, die ihre „Heimat“ nur aus Kindheitserinnerungen und Urlauben kennen, sich mit ihrer „kurdischen Identität“ auseinander zu setzen? Wie hat sich das kurdische Selbstverständnis in der Migration verändert?

Anknüpfend an den theoretischen Überlegungen im ersten Kapitel dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass die Antworten nicht in Integrationsmodellen zu finden sind. Theorien von Eingliederungsprozessen prognostizieren eine mehr oder weniger stringente Entwicklung fortschreitender Integration. Kurden „entdecken“ aber ihre kurdische Herkunft oft erst nach jahrelangem Aufenthalt im Einwanderungsland. Diese Feststellung verbietet es, ethnische Orientierung als Konservierung von traditionellem Bewusstsein oder als vormodernes Relikt zu interpretieren.

Dieses Kapitel geht aus von den Erkenntnissen, die der „Diskurs um die Bedeutung von Ethnizität“ in Abschnitt 1.3. erbracht hat. Ethnizität ist keine naturwissenschaftliche Konstante, sondern ein historisch entstandenes soziales Konstrukt. Ethnisches Bewusstsein wird nicht als Folge der Moderne durch die Globalisierung hinfort gefegt, sondern ist nur die andere Seite der Medaille. Ausgehend von dem dargelegten theoretischen Bezugsrahmen werden hier einige Aspekte „kurdischen Bewusstseins“ im Einwanderungsland Deutschland skizziert.

4.6.1. Untersuchung der Bedeutung ethnischer Identität für kurdische Migranten: Birgit Ammann

Birgit Ammann untersucht die Bedeutung ethnischer Identität am Beispiel der kurdischen Migration. Sie geht von der Überlegung aus, dass nicht behauptete kulturelle Gemeinsamkeiten, sondern die permanente Aufrechterhaltung der Grenzziehung gegenüber anderen ethnische Identität reproduzieren. In den meisten Beiträgen über Kurden werde aber die ethnische Identität auf Aspekte angeblicher kultureller Homogenität in Bezug auf Sprache, Geschichte, Traditionen usw. bezogen (Ammann 1997, S. 223). In einer Feldstudie befragte sie 28 kurdische Migranten und Migrantinnen zu ihrer individuellen Selbsteinschätzung. Die Untersuchung gibt Aufschluss über die subjektive Wahrnehmung kurdischer Migranten und ihre Abgrenzung nach außen.

Auf die von Ammann gestellte Frage „Wer ist Kurde?“ antworteten alle Befragten, Kurde sei, wer sich selbst als Kurde bezeichne. In manchen Äußerungen wurden aber durch die Erklärung, wer ein „guter“ Kurde sei, Einschränkungen gemacht. Von einem „guten“ Kurden wurde Kompetenz in der kurdischen Sprache und politisches Engagement erwartet. Wer mit dem türkischen Staat kollaboriere, sei auf jeden Fall kein „guter“ Kurde. Die Äußerungen darüber, wer ein Kurde ist, seien von dem Widerspruch gekennzeichnet, so Ammann, eine möglichst große Zahl mit einbeziehen und andererseits Exklusivität bewahren zu wollen.

Auch auf die Frage nach ihrer Haltung zur Heirat enger Familienangehöriger mit nicht-kurdischen Partnern antworteten die Interviewpartner widersprüchlich: „Bei vielen Befragten kommen sich zwei Ansprüche ins Gehege: Der Anspruch auf Toleranz und Weltoffenheit einerseits und der Anspruch auf Erhalt kurdischer Identitätsmerkmale wie Sprache und familiäre Strukturen andererseits.“ (ebd., S. 227)

Alle Befragten hätten den Wunsch geäußert, dass ihre Kinder Kurdisch lernen. Die aus der Türkei kommenden Kinder hätten aber nur in Ausnahmefällen tatsächlich Kurdisch beherrscht. „Der Wunsch, den eigenen Sprachverlust über die Kindererziehung zu kompensieren, scheiterte am eigenen Unvermögen, die Sprache auch tatsächlich weiterzugeben.“ (ebd., S. 229)

Alle Befragten hätten bereitwillig Angaben zu ihrer Religionszugehörigkeit gemacht. Mit einer Ausnahme hätten sich aber alle als nicht religiös bezeichnet. Ammann schließt daraus, dass die Selbstwahrnehmung als Kurden keinen Raum für Religiosität lässt.

Ein Teil der Befragten gab an, unter bestimmten Bedingungen in die Heimatregion zurückkehren zu wollen. Als Bedingungen wurden genannt: Frieden, Demokratie, ein freies selbstbestimmtes Kurdistan in Form von Autonomie oder eines eigenen Staates, Menschen- und Frauenrechte. Die meisten Befragten hielten ihre Forderungen aber selbst für utopisch. Die von Ammann befragten Personen hatten ein differenziertes Bild über die Rückkehrmöglichkeiten.

Der Aspekt der Rückkehr bedarf einer ausführlicheren Diskussion. Für die große Mehrheit der Kurdinnen und Kurden stehe außer Frage, schreibt der kurdische Historiker Al-Dahoodi (1987, S. 141), dass die Emigration nur vorübergehend sei. Auch der kurdische Psychologe Kizilhan definiert die Lage der kurdischen Migranten in Deutschland als „Exil“. Aus der fehlenden Rückkehrmöglichkeit leitet er die These ab, die kurdischen Migranten wären unfreiwillig hier.

„Im Gegensatz zu den meisten Migranten in Deutschland ist es für die Kurden kaum möglich, in ihre Heimat zurückzukehren. Exil bedeutet hier also unfreiwilliges Bleiben in einem fremden Land. Es bedeutet folgerichtig für die kurdische Gemeinschaft, durch Vertreibung aus der ursprünglichen Heimat in eine Fremde gezwungen zu sein, aus der es kein Zurück zu geben scheint.“ (Kizilhan 1995, S. 127)

Kurdische Intellektuelle wie Al-Dahoodi und Kizilhan nähren den Mythos, sie fänden sich in einem zeitlich beschränkten Exil und würden nach Kurdistan zurückkehren, sobald die Verfolgung der Kurden beendet wäre. Dieser Mythos dient der Stützung der ethnischen Identität. Nicht etwa soziale Aspekte wie Armut, mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten oder Unterdrückungsverhältnisse innerhalb der kurdischen Gesellschaft halten von einer Rückkehr ab, sondern allein die Verfolgung von außen.

Auf die Frage an in Europa lebende Kurden und Kurdinnen, ob sie nach Kurdistan zurückkehren möchten, habe ich oft Antworten wie die folgende gehört: „Wir alle hier wollen nach Kurdistan zurückkehren. Weil wir Kurden sind, werden wir uns dort schnell einleben. Es ist ja unsere Heimat.“

Beispiele, wie das folgende, habe ich oft gefunden: Eine Kurdin, die im Alter von vier Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland kam, war voll von Romantisierungen der kurdischen Gesellschaft, des kurdischen Landlebens und der kurdischen Landschaft. Mit 25 Jahren besuchte sie erstmals wieder ihr kurdisches Dorf. Es war für sie ein niederschmetterndes Erlebnis. Die hygienischen Bedingungen ekelten sie so an, dass sie dort kaum etwas essen wollte. Die formalen hierarchischen Verhältnisse innerhalb der Dorfgesellschaft und vor allem die harte Arbeit, die ihre Tanten täglich zu verrichten hatten, empfand sie als wenig attraktiv.

Wenn Kurden remigrieren, dann ziehen sie in den Westen der Türkei. Diejenigen, die einen Umzug nach Antalya, Ankara oder Istanbul ins Auge fassen, haben nach meinen Beobachtungen realistische und differenzierte Vorstellungen. Ein Kurde, der zunächst mit seiner Familie in die Türkei zurückkehren wollte, erklärte nach einer als Vorbereitung der Umsiedlung gedachten Reise. „Nein, wir ziehen nicht in die Türkei. Ich wollte in Ankara einen Autohandel eröffnen, aber die Verhältnisse dort halten wir nicht aus. Es herrscht eine solche soziale Spannung. Als Geschäftsmann muss man zum Hai werden. Da bleiben wir lieber hier.“ Die Begründung bezieht sich auf die sozialen Verhältnisse in der Türkei.

Demgegenüber beziehen sich die Vorstellungen von Migranten, die sich selber vormachen, sie würden nach Kurdistan zurückkehren, wenn sie nur könnten, nur auf die ethnische Unterdrückung als Kurden. Soziale Fragen treten in den Hintergrund. Der Mythos vom „gelobten Land“ Kurdistan ist zum Teil einer Idee geworden. Dem widerspricht nicht, dass die tatsächliche Lebensplanung auf einem dauerhaften Leben in Deutschland aufbaut. Der Mythos von der zukünftigen Rückkehr und romantische Vorstellungen von der Herkunftsregion sind auch bei anderen Migrantengruppen feststellbar. Problematisch wird es dann, wenn dieser Rückkehrmythos politisch funktionalisiert wird und die Migranten dadurch von der Auseinandersetzung mit der sozialen Realität in Deutschland (Ausländerrecht, Staatsbürgerrecht, Ausländerfeindlichkeit) abgehalten werden.²¹

Nach Ammann bewirkt der Wegfall der existenziellen Bedrohung in der Migration im Vergleich zu der Situation im Herkunftsstaat eine differenziertere Wahrnehmung von Unterschieden und Pluralismus innerhalb der kurdischen Gesellschaft. Dies würde sich in Toleranz gegenüber Minderheiten und stärkeren Partizipationsmöglichkeiten für Frauen „als Identitätsmerkmal mit erhöhter Bedeutung“ (Ammann 1997, S. 237) zeigen. Gleichzeitig würde die Möglichkeit des Kontaktes und Austausches mit Kurden aus anderen Herkunftsstaaten die Wiederbelebung ethnisch-kultureller Merkmale, Bereicherung und Homogenisierung der kurdischen Kultur bewirken. Dadurch erlebe die bedrängte kurdische Identität eine deutliche Stärkung. Gerade die fehlenden Rückkehroptionen stärke die Aufrechterhaltung der kurdischen Identität, da sie die Illusion nicht zulasse, diese einer zukünftigen mehrheitlich kurdischen Umgebung überlassen zu können.

Die von Ammann konstatierte differenziertere Wahrnehmung der kurdischen Gesellschaft durch Kurden in Europa, kann ich nicht bestätigen. Die Auswertung zahlreicher Interviews, die ich in Kurdistan, der Türkei und Deutschland mit Kurdinnen und Kurden geführt habe, legt eher die umgekehrte Feststellung nahe. Die Kurden in Kurdistan verfügen über eine realistischere und differenziertere Wahrnehmung sowohl der kurdischen Gesellschaft als auch der türkischen Politik. Kurden in Europa neigen viel eher dazu, die kurdische Gesellschaft zu überhöhen und zu

²¹ Die PKK und mit ihr sympathisierende Organisationen wollen die Kurden in Europa v.a. für den Kampf in der Heimat mobilisieren. Jeder andere politische Aspekt gilt mehr oder weniger als Ablenkung von dem eigentlichen Ziel, der Befreiung Kurdistans. Sie tragen damit zur kontinuierlichen Reproduktion des Mythos von einer homogenen auf Rückkehr wartenden Gruppe bei. Allerdings deutet vieles darauf hin, dass die PKK erkannt hat, dass die Kurden in Europa nicht nach Kurdistan zurückkehren werden. Anfang der 90er Jahre führte die PKK eine Kampagne „Zurück nach Kurdistan“ durch, die aber nach kurzer Zeit eingestellt und nicht wieder aufgenommen wurde.

homogenisieren. Die Vorstellungen von der deutschen Politik sind oft ungenau und ideologisch geprägt.

Interviews mit kurdischen Intellektuellen, die erst kurze Zeit in Europa leben, zeigen, dass sie die in Europa lebenden Kurden als eher undifferenziert, nationalistisch, überheblich und ungebildet wahrnehmen. Ein kurdischer Journalist, der 1998 in Deutschland Asyl beantragte, merkte zynisch an: „Die Kurden in Europa haben Kurdistan befreit. Das habe ich gleich gemerkt, als ich hierher kam. Sie haben von nichts eine Ahnung, aber halten sich für die Größten.“

„Warum sind die Kurdinnen, die aus Deutschland kommen, noch ungebildeter als wir?“ fragte mich 1994 eine Kurdin im Istanbul Stadtteil Gaziosmanpaşa. „Sie kommen hierher, geben an mit ihren goldenen Armbändern und ihrem Mercedes und können kaum lesen und schreiben.“

Die kurdische Gesellschaft hat sich nicht zuletzt durch den kurdischen Befreiungskampf innerhalb des letzten Jahrzehnts erheblich entwickelt. Die Auswirkungen auf die in Europa lebenden Kurdinnen und Kurden sind widersprüchlich. Einerseits sind sie durch die Entwicklungen in Kurdistan aufgerüttelt. Andererseits lässt die Fixierung auf Ereignisse in Kurdistan die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Existenz im Einwanderungsland in den Hintergrund treten. Sie sind von der gesellschaftlichen Entwicklung im Einwanderungsland abgeschnitten, haben aber auch die Entwicklungen im Herkunftsland im Zeitraum der Migration nicht nachvollzogen. So sind sie sowohl in Bezug auf die Herkunfts- als auch auf die Zuzugsgesellschaft zurückgeblieben. Ähnliche Stagnationen sind auch bei anderen Migrantengruppen und dort insbesondere bei den Frauen feststellbar.

4.6.2. „Ländliche Idylle“ und „Jahrhunderte lange Unterdrückung“ – Rekonstruktion eines kollektiven Gruppengedächtnisses

Ethnische Gruppenbildung wird in der Literatur auch als Rekonstruktion aus dem kollektiven Gruppengedächtnis interpretiert.²² Die Integration einer Gemeinschaft erfolgt über das kulturelle Gedächtnis als Fundament überlieferter Sinnstiftung. Geschichtsschreibung in diesem Sinne ist als institutionalisierte kollektive Erinnerung nicht mit historischer Wahrheit zu verwechseln. Die Repräsentation der Vergangenheit ist keine zwecklose Angelegenheit, sondern eine interpretierende Rekonstruktion, die als Zukunftsentwurf konzipiert ist. Die Frage ist, auf *welche* Vergangenheit sich eine Gruppe bezieht, welche Auswahl sie aus einer Vielzahl historischer Details vornimmt und welche Interpretation sie ihnen gibt. Die Vergangenheit wird bemüht, um daraus einen Entwurf für die Zukunft abzuleiten (Hobsbawm 1983). Unter den vielen Elementen, die das kurdische Geschichtsbild und das Bild des kurdischen Lebens konstruieren, will ich zwei herausgreifen und auf die Frage nach ihrer Tauglichkeit für die Zukunft eingehen: die Bedeutung des kurdischen Landlebens sowie den Bezug auf ein seit Jahrhunderten unterdrücktes Volk.²³

Maria O'Shea (1998) untersucht die Bedeutung der vorgestellten Topographie Kurdistans²⁴ und der „ländlichen Idylle“ für ein kollektives kurdisches Bewusstsein. Sie stellt fest, dass „echte“ kurdische Bräuche auch von der kurdischen Stadtbevölkerung im ländlichen Milieu verortet werden. Als typisch angesehene Nahrungsmittel sind die des Dorfes wie Suppen, Milch- und

²² Dieser Aspekt wird bei Falk (1998, S. 58 ff.) ausführlich diskutiert.

²³ Es wäre sicher interessant und aufschlussreich auch andere Elemente der kurdischen Historiographie zu untersuchen, wie z.B. das immer wiederkehrende Motiv des Verrats von Kurden an Kurden.

²⁴ Territoriale Gegebenheiten spielen für die kurdische nationalistische Mythologie eine wichtige Rolle. Selbst für die kurdische Bevölkerung in Städten wie Diyarbakır und Urfa, die weit außerhalb der Gebirge liegen, wird die kurdische Landschaft durch die Berge definiert. Die Berge gelten als Rückzugsgebiet in militärischen Auseinandersetzungen. „Die in den Bergen leben“ ist die Umschreibung für Guerillakämpfer. Das harte Leben in den unwirtlichen und unzulänglichen Gebirgsregionen wird als originär kurdisch angesehen, während die Städter in den Tälern und Ebenen „als von den jeweiligen Regimes eingebunden und durch Bestechung und leichtes Leben korrumpiert gelten.“ (O'Shea 1998, S. 9)

Getreideprodukte. Die ländliche Kleidung gilt als typisch kurdisch. Auch bei Folkloreveranstaltungen in Europa werden Kleidungsstücke getragen, die sich an der Kleidung von Bauern und Schafhirten orientieren. Migranten, die nie auf dem Land gelebt haben, halten kulturelle Elemente des ländlichen Lebens für kurdisch. Mit der ländlichen Nahrungszubereitung zusammenhängende Tätigkeiten werden auch in der Migration ausgeübt bzw. als Symbole der kurdischen Kultur geschätzt oder nostalgisch verklärt. Postkarten, Fotoausstellungen oder Plakate zeigen vielfach ländliche Motive. Viele in Schweden oder Deutschland hergestellte Schulbücher enthalten Darstellungen des ländlichen Lebens und es überwiegt ein Vokabular, das für die Substenzwirtschaft von Bedeutung ist.

Die Kurden müssten die wachsende Künstlichkeit des Konstrukts ländlicher Erfahrung, das auf einer sich immer weiter entfernenden Vorstellung beruht, erst noch anerkennen, schreibt O'Shea. „Doch die unverfälschte ländliche Erfahrung hat viele Elemente 'typisch' oder ausschließlich kurdischer Kultur bewahrt und ihr Verschwinden bedeutet eine dramatische Veränderung dessen, was Kurdischsein konstituiert, eine Veränderung, für die die vorgestellte Gemeinschaft, ihrer selbst bewusst wie sie ist, vermutlich noch nicht bereit ist.“ (ebd., S. 9)

Neben der Idealisierung des ländlichen Lebensstils wird in der kurdischen Historiographie immer wieder auf das Bild der Jahrhunderte langen Unterdrückung und des Kampfes dagegen referiert. Dieses Bild wird erfolgreich für die - auch innerkurdische - Umwälzung der Gesellschaft mobilisiert. Wer an eine Geschichte der Rebellion anknüpft, will damit eine Zukunft der Rebellion entwerfen. Das historische Motiv von Unterdrückung und Widerstand wird insbesondere von denen immer wieder reproduziert, die für die Unterstützung des kurdischen Befreiungskampfes mobilisieren wollen. Kurdischsein wird in erster Linie als Beschwörung einer Schicksalsgemeinschaft in Bezug auf die tatsächlichen Verfolgungen in der Türkei und im Irak definiert. Von vielen Kurden wird auch der Befreiungskampf als ein explizit kurdisches Charakteristikum angesehen. Erst in zweiter Linie werden die gemeinsame Kultur und Sprache hervorgehoben.

Die beiden Beispiele zeigen widersprüchliche Entwürfe dessen, was als kurdisch gilt. Aus der Idealisierung des kurdischen Landlebens ist keine Zukunft des Kurdischseins in Europa ableitbar; allenfalls eine Forderung nach „Wahrung der kurdischen Identität“, die - die Prozesshaftigkeit von Kultur und Identität missachtend - nur in Nostalgie und Traditionalismus führen kann. Kurdischsein bleibt in dieser Vorstellung weiterhin an das Territorium gebunden, auch wenn Millionen von sich als Kurden bekennende Menschen außerhalb leben. Dagegen bietet der Bezug auf eine Tradition des Kampfes gegen Unterdrückung durchaus Anknüpfungspunkte für den Entwurf einer kurdischen Zukunft in Europa.

Nur wenn der Transnationale Soziale Raum, in dem ein Teil der kurdischen Gesellschaft lebt, in das kollektive kurdische Gruppengedächtnis einbezogen wird, wird es langfristig in Europa eine Zukunft und Weiterentwicklung der kurdischen Kultur geben.

4.6.3. Kultur und Tradition als Antwort auf Diskriminierung: Şengül Şenol

Das erste Buch über die Situation kurdischer Migrantinnen und Migranten in Deutschland brachte 1992 die kurdische Autorin Şengül Şenol heraus. Geboren in Türkisch-Kurdistan kam sie als Jugendliche nach Deutschland, wo sie studierte und sich u.a. als Journalistin und Kommunalpolitikerin für die Kurden engagiert. Şenol will deutsche Leser und Leserinnen darauf aufmerksam machen, dass kurdischen Migranten in der Bundesrepublik von der Unterdrückung in der Türkei geprägt sind. Sie beginnt mit der Schilderung ihrer Schulerfahrung:

„Die Verleugnung meines Daseins spürte ich erstmals im Alter von sieben Jahren, als meine Familie von Dersim in eine andere Stadt umzog und ich mit meiner Schwester dort eingeschult wurde. An unserem ersten Schultag führte uns die Lehrerin in die Klasse und bot uns einen

Platz an. Wir zitterten vor Angst, alle Kinder beobachteten uns mit Neugier. Die Lehrerin wirkte auf uns sehr autoritär und hatte eine große Brille und Schuhe mit hohen Absätzen an. Wir fürchteten uns davor, dass die Lehrerin uns anspricht. Für mich und für meine Schwester war alles fremd. Dann kam der Moment: Die Lehrerin sprach mich an, aber ich konnte sie nicht verstehen. Diese Sprache war mir vollkommen unbekannt. Ich hatte Angst, dass sie mich verprügelt. Die Lehrerin stand wütend auf und schrie mich an. Eine Unruhe machte sich plötzlich in der Klasse breit, die Kinder um mich herum lachten. Ich schaute meine Schwester hilflos an. Vor lauter Schrecken konnte ich noch nicht einmal weinen. Von hinten vernahm ich vertraute Worte, ich verstand diese Sprache - es war meine Muttersprache. Ein Mädchen stand auf und sagte auf Kurdisch (Dimili): „Du sollst aufstehen und deinen Namen sagen.“ Voller Aufregung stand ich auf und sagte meinen kurdischen Namen: Şengulê. Vergeblich, mein Name wurde für immer türkisiert.“ (Şenol 1992, S. 13)

Şenol beschreibt die ältere Generation kurdischer Migranten als stark geprägt von traditionellen Werten. Sie sähen sich selber zwar als Kurden, seien aber gemäß ihrer Erziehung in der Türkei gewohnt, das nicht zu sagen.

Für die Älteren sei die kurdische Heimat lebendig geblieben ganz im Unterschied zu den nachfolgenden Generationen, die kaum Kenntnisse von Kurdistan hätten. Für sie werde mehr und mehr Deutschland zur Heimat, während Kurdistan mit dem Begriff „Heimat meiner Familie“ umschrieben werde. Für die junge Generation habe die türkische Kultur all ihre Anziehungskraft verloren. Sie wende sich verstärkt der kurdischen Sprache und kurdischen Bräuchen zu und reagiere sensibel auf die Ereignisse in Kurdistan.

Ähnlich wie es die Kulturkonfliktthese vertritt, sieht Şenol die kurdischen Jugendlichen zwischen den Normen und Werten der kurdischen und der deutschen Gesellschaft. Die zweite und dritte Generation stehe, auch wenn sie sich dies nicht immer eingestehen wolle, in tiefem Widerspruch zur überkommenen Kultur ihrer eigenen Familie. Während die jungen Kurden den Erwartungen der traditionellen kurdischen Gesellschaft nicht mehr entsprechen wollten, fühlten sie sich von der deutschen Gesellschaft abgelehnt. Die jüngere Generation würde in einem Identitätskonflikt widersprüchlicher Erwartungen aufgerieben. Weder die Familie als Vertreter der kurdischen noch die Schule und die Lehrer als Repräsentanten der deutschen Gesellschaft würden sie akzeptieren. Als Ursache für den Kulturkonflikt sieht Şenol die Diskriminierung von Migranten in Deutschland. „... in der zur Zeit heranwachsenden Generation wissen viele nicht, was sie eigentlich sind. Auf der einen Seite sind sie als Kinder einer Familie mit eigenen Sitten und Gebräuchen, gesellschaftlichen Normen und Werten, Kultur und Sprache zur Welt gekommen, auf der anderen Seite gehen sie innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft vielfältige Beziehungen ein und erfahren vor allem eine deutsche Erziehung, die sie in der Praxis von der kulturellen Vielfalt ausgrenzt. Jeden Tag erleben sie erneut den Schmerz, Immigrant oder Immigrantin zu sein, fremd zu sein, schwarze Haare und eine andere Hautfarbe zu haben. Wie sehr ein Kind es sich auch wünschen mag, es muss letztlich akzeptieren, dass es nie ein Deutscher oder eine Deutsche sein wird.“ (ebd., S. 93)

Der ungelöste Identitätskonflikt treibe viele Jugendliche zu Rauschgift, Spielsucht und Kriminalität. Der „Schmerz“ darüber, in Deutschland zurückgewiesen zu werden, führe die Jugendlichen aber auch auf die Suche nach ihrer „nationalen Identität“. In der kurdischen Identität sieht Şenol eine Chance für die kurdische Jugend, in der unüberschaubaren Migrationssituation einen Halt zu finden. In der Hinwendung zur nationalen Identität und Kultur würden die Jugendlichen versuchen, ihre Position zu finden. Immer mehr junge Kurden beteiligten sich im Vergleich zu früher an kulturellen Aktivitäten wie Folklore, Theater oder Chören.

„Als Ergebnis der jüngsten Ereignisse und der Entwicklungen der letzten Jahre in Kurdistan ist solch ein junger Mensch verstärkt auf der Suche nach seiner eigenen nationalen Identität. Gleichzeitig erlebt man aber auch bei vielen Jugendlichen, die sich damit nicht befassen, stattdessen aufgebrachte Reaktionen auf alles und jedes, mit dem sie in ständigen Konflikt geraten. Anstatt als Ausweg für Kultur und Tradition einzutreten und diese in die multikulturelle Gesellschaft hineinzutragen, gerät ein solcher Mensch mit der Zeit immer mehr in Konflikte. Auf

Menschen, deren nationale Identität nicht hinreichend gefestigt ist, üben derartige Widersprüche meistens zerstörerische Wirkung aus. Es entstehen Menschen mit gebrochener nationaler Identität und Persönlichkeit. Schematisch gedacht besteht bei einem Immigrantenkind, das hier aufwächst, die Gefahr einer Spaltung seiner Persönlichkeit in zwei Teile. ...

Aus Sicht der Kurden ist die Situation noch verheerender. Eine Kurdin, Mutter zweier Kinder drückt es so aus: 'Unsere Kinder sind zuhause Kurden, auf der Straße Türken und in der Schule Deutsche.'“ (ebd., S. 93 f.)

4.6.4. Kurden zwischen Diskriminierung und Assimilation: Ilhan Kizilhan

Auch Kizilhan wurde in Türkisch-Kurdistan geboren und migrierte als Jugendlicher in die Bundesrepublik. Er studierte in Deutschland und den USA Psychologie, Soziologie und Orientalistik. 1995 gab er eine „psychologische Studie“ über Kurden in Deutschland heraus.

Wie Şenol interpretiert Kizilhan die Situation junger kurdischer Migranten entsprechend der Kulturkonfliktthese. Die Hin- und Hergerissenheit der kurdischen Jugendlichen zwischen der Attraktivität deutscher Lebensvorstellungen und der von den Eltern vermittelten heimatlichen Kultur führe zu „bikulturellen Inkonsistenzen der Migrantenkinder“. Die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der in Kurdistan und der in Deutschland aufgewachsenen Generation führe zu tiefen Brüchen. „Ein Kompromiss lässt sich aber wegen der diskrepanten Werthaltungen kaum schließen. Die eine Kultur misst der Jungfräulichkeit höchste Priorität bei, während in der anderen Kultur eine 'Jungfrau' mit Skepsis betrachtet und ihr sexuelle Unerfahrenheit zuattributioniert wird. Da es eine 'Halb-Jungfrau' und 'Halb-nicht-Jungfrau' in der Tat nicht geben kann, ist ein Jugendlicher/eine Jugendliche praktisch gezwungen, sich für eine der Werthaltungen zu entscheiden.“ (Kizilhan 1995, S. 136)

Kizilhan beschreibt die Kurden in Deutschland zwischen Diskriminierung und drohender Assimilation. Ähnlich wie Şenol sieht Kizilhan den Ausweg in der Beschäftigung mit der nationalen Identität. Zur Ausbildung einer gefestigten Identität sei es notwendig, die eigene ethnische Herkunft als nicht entwertet zu erleben.

„Wenn die Kurden es verstehen, eine Politik der Weiterentwicklung und Selbsterhaltung ihrer Identität bei gleichzeitiger Verbundenheit mit ihrer Nationalen Befreiungsbewegung in der Heimat zu betreiben, so kann man darin auch positive Elemente der kurdischen Existenz im Exil sehen. ... es ist also falsch, wenn man die Kurden im Exil als verloren ansieht.“ (ebd., S. 131)

Kizilhans Studie zeigt sich seltsam immun gegen moderne sozialwissenschaftliche Erkenntnisse der Nationalismusforschung. Er findet keinen Zusammenhang zwischen seiner Interpretation der kurdischen Identität und sozialwissenschaftlichen Diskursen. Über wissenschaftliche Identitätskonzepte behauptet er etwas überheblich: „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die amerikanische als auch die europäische Forschung keinen befriedigenden, unmittelbar anwendbaren Apparat an die Hand gibt, der jenen unter uns wirklich von Nutzen sein könnte, die hoffen, einen theoretischen Rahmen für die kurdische Identität zu finden.“ (ebd., S. 125)

Kizilhan weist den Vorwurf, die Kurden würden an traditionellen Relikten festhalten, zurück, bleibt aber den Beweis schuldig. „Wenn die Kurden und Kurdinnen Sehnsucht nach ihrer Heimat haben oder die frühere Lebensweise vergangener Tage zurückwünschen, dann bedeutet dies auf keinen Fall ein irrationales Festhalten an nostalgischen Werten; auch unter psychologischen Gesichtspunkten betrachtet, lässt sich dies nicht als irrational oder als eine dysfunktionale Kognition betrachten.“ (ebd., S. 132)

An anderer Stelle räumt er aber ein, dass die kollektiven Erinnerungen der kurdischen Gemeinschaft im Exil neben dem Bezug auf eine real erlebte Verfolgungsgeschichte „auch die Glorifizierung und Mystifizierung des Verlorengegangenen“ (ebd.) beinhalten.

Während er im Zusammenhang von Kapitalismus und Kolonialismus den „falschen Glauben an die Nation“ in „künstlich geschaffenen Nationalstaaten“ (ebd., S. 127) in Frage stellt, nimmt er die kurdische Nation von dieser Kritik aus, als ob es sich in ihrem Fall um den „richtigen“ Glauben an eine organisch entstandene Nation halten würde. Er kann oder will ganz offensichtlich nicht anerkennen, dass auch die kurdische Nation - wie jede andere - eine soziale und historische Konstruktion darstellt. Vermutlich macht die erlebte Entwertung der kulturellen Herkunft - und was könnte schwerer wiegen als die Behauptung, diese Herkunft gebe es gar nicht - die Dekonstruktion zu einem besonders schmerzhaften und schwierigen Prozess.

Kizilhans Studie präsentiert sich widersprüchlich. Einerseits bezieht er sich, immer wenn es um die Kurden geht, auf ein statisches Verständnis von Kultur und Identität.²⁵ Andererseits weist er an anderer Stelle deutlich und engagiert auf Widersprüche innerhalb der kurdischen Gesellschaft hin.

4.7. Differenzierungen unter kurdischen Migrantinnen und Migranten

4.7.1. Überblick

Kurdische Migrantinnen und Migranten differenzieren sich unter anderem in sozialer, politischer und religiöser Hinsicht sowie in Bezug auf die ethnische Selbstzuschreibung und das Tradition-Moderne-Paradigma. Auf die soziale und politische Differenzierung wird in den folgenden Abschnitten gesondert eingegangen.

Die Religionen der Kurden unterscheiden sich kaum von denen der Türken. Neben Sunniten und Aleviten²⁶ findet sich noch die kleine religiöse Gemeinschaft der Yezidi. Die Yezidi werden je nach Standpunkt als eine spezifisch kurdische Religion oder als eigene Ethnie betrachtet.²⁷

Religiöse Differenzierungen spielen unter den Kurden eine weniger wichtige Rolle als in der Türkei insgesamt. Sie werden, wie Ammann festgestellt hat, durch den kurdischen Nationalismus überdeckt.

Die ethnische Selbstzuschreibung hat für Migranten kurdischer Herkunft eine relativ große Bedeutung. Die meisten definieren sich selber als Kurden. Ein anderer Teil der kurdischstämmigen türkischen Staatsbürger hat sich an die dominante türkische Ethnie assimiliert und definiert sich entsprechend der türkischen Staatsideologie als türkisch. Diese Gruppe ist hier nur insofern von Interesse, als sich gezeigt hat, dass dieser Prozess nicht unumkehrbar ist. Migranten der ersten Generation, die als Türken hierher kamen, haben ihre kurdischen Wurzeln wiederentdeckt (Bruinessen 1997, S. 212).

Neben der Selbstdefinition türkisch oder kurdisch finden sich noch weiter differenzierte Zuschreibungen. Es gibt Tendenzen, die kurdischen Yezidi als eigenständige Ethnie ansehen, ge-

²⁵ Dieses statische Kultur- und Identitätsverständnis hat Kizilhans Mentor Hans Branscheidt zu einem „kritischen Nachwort“ veranlasst, in dem er nachdrücklich auf die Prozesshaftigkeit von Identität hinweist und vor einem nationalistischen Wir-Gefühl warnt (Branscheidt 1995).

²⁶ Im Abschnitt 7. *Exkurs: Islamischer Religionsunterricht aus der Perspektive nicht-türkischer Ethnien und religiöser Minderheiten in der Türkei* wird auf das Alevitentum eingegangen.

²⁷ Folgt man der Literatur, dann handelt es sich beim Alevitentum um eine islamische oder zumindest dem Islam verwandte Religion. Der yezidische Glaube aber ist eine vorislamische, synkretistische, auf den Zoroastrismus zurückgehende Religion. Mehrere kurdische Gesprächspartner haben in Interviews die Ansicht geäußert, dass es in der Religionsausübung unter den Kurden viele Gemeinsamkeiten zwischen Yezidi, Aleviten und teilweise den Sunniten gäbe. Es bleibt weiterer Forschung vorbehalten zu untersuchen, inwieweit es ähnliche Rituale in bestimmten Regionen gibt und inwieweit die Heraushebung religiöser Gemeinsamkeiten für die Stärkung des kurdischen Nationalismus mobilisiert wird.

nauso gibt es einen Zazaismus, der Zaza-oder Dimilî-Sprecher²⁸ als eigenständige Ethnie ansieht.

Bruinessen unterscheidet darüber hinaus zwischen Kurmanci und Sorani-Sprechern in Irakisch-Kurdistan, zwischen der KDP und der PUK in Irakisch-Kurdistan, zwischen sunnitischen und alevitischen Kurden in Türkisch-Kurdistan.

„Während sich auf der einen Seite der kurdische Nationalismus selbst gefestigt und breites Bewusstsein einer gemeinsamen Identität geschaffen hat, wurden andererseits die Unterschiede innerhalb der Gesellschaft trennender als zuvor.“ (ebd., S. 185)

Bruinessen hält die innerkurdischen Fraktionierungen nicht für Rudimente einer Vergangenheit, die sukzessive durch den kurdischen Nationalismus abgelöst werden könnte. Einige innerkurdischen Differenzierungen seien als Reaktion auf die kurdische Bewegung zu verstehen. Erst die Herausbildung kurdischen Selbstbewusstseins habe konkurrierende Identitäten auf den Plan gerufen.

„Die engeren Identitäten von Region, Sprache und religiöser Gemeinschaft sind zu einem gewissen Ausmaß von denselben Faktoren gestärkt worden, die das Bewusstsein der kurdischen Identität angeregt haben.“ (ebd., S. 186)

Bruinessen spricht von fließenden und sich überschneidenden Identitäten. „Noch nie da gewesene geografische und soziale Mobilität haben die Identität einer Person zu einer Angelegenheit gemacht, über die sie bis zu einem gewissen Grad frei entscheiden kann.“ (ebd., S. 212)

Bei der Herausbildung innerkurdischer Differenzierungen spielt die europäische Diaspora eine nicht unerhebliche Rolle. Der Zazaismus, der bestrebt ist, den Zaza-Sprechern unter den Kurden eine eigene Ethnizität zuzuschreiben, findet sich v.a. in Europa. Das Aufleben des Alevismus sei von den türkischen und kurdischen Migranten in Europa ausgegangen, schreibt Bruinessen (ebd., S. 207).

4.7.2.1. Allgemeine soziale Situation der kurdischen Bevölkerung in der Bundesrepublik

Wie bereits festgestellt wurde, entspricht die Sozialstruktur der kurdischen Bevölkerung in weiten Teilen der der türkischen Minderheit. Die als Arbeitsmigranten aus der Türkei gekommenen Kurden und Kurdinnen sind als ungelernte Arbeitskräfte in der verarbeitenden Industrie oder auf dem Dienstleistungssektor tätig.

Die zu Beginn der Arbeitsmigration relativ homogene Migrantenpopulation hat sich im Laufe der Zeit sozial differenziert. Die Mehrheit übt weiterhin typische schlecht bezahlte Migrantentätigkeiten aus. Einem Teil gelang aber ein sozialer Aufstieg. Im vergleichbaren Ausmaß wie die türkische Minderheit erwerben immer mehr junge Kurden und Kurdinnen in der Bundesrepublik einen qualifizierten Schulabschluss und absolvieren eine Ausbildung oder ein Studium.²⁹ In den letzten Jahren nimmt auch die Zahl der kurdischen Selbständigen ständig zu. Meist erwerben sie kleine Betriebe im Bereich der Gastronomie oder des Einzelhandels wie Imbisse („Döner Kebab“), Gemüse- und Lebensmittelläden, Restaurants, Dolmetscherbüros, Reisebüros oder Gebrauchtwagenhandel.

²⁸ Ein kurdischer Dialekt heißt Dimilî bzw. Zaza. In Europa gibt es Dimilî-Sprecher, die sich auf ihre Dimilî-Identität mehr oder weniger deutlich als ethnische Kategorie beziehen. In diesem Zusammenhang sei auf eine an der Universität Frankfurt verfasste Dissertation verwiesen mit dem programmatischen Titel: „Die Rolle des Bildungswesens beim Demokratisierungsprozess in der Türkei unter besonderer Berücksichtigung der Dimli- (Kirmanc-, Zaza-) Ethnizität“ (Gündüzkanat 1997). S.a. Abschnitt 6.2.1. *Sprachwissenschaftliche Aspekte*.

²⁹ Aus der Türkei kamen nur in Ausnahmefällen Kurden mit akademischer Vorbildung. Demgegenüber ist der Anteil der Intellektuellen aus dem Irak, dem Iran und Syrien relativ hoch.

Die soziale Kluft zwischen den in Deutschland lebenden Kurdinnen und Kurden wird durch das Hinzukommen von Flüchtlingen deutlich nach unten hin erweitert. Durch die Flüchtlinge werden die Arbeitsmigranten sozial unterschichtet. Während letztere als Arbeitskräfte willkommen waren, kamen die Flüchtlingen zu einer Zeit, als es bereits Arbeitslosigkeit gab. Oft ohne Arbeitserlaubnis, ohne Deutschkenntnisse und ohne die Spielregeln des sozialen Zusammenlebens in der Bundesrepublik zu kennen, sind sie gezwungen, im Dienstleistungsbereich (Gastronomie, Reinigungsdienste usw.) oder der Landwirtschaft - oft illegal oder weit unterhalb des Tariflohns - unter Umgehung von Arbeitsschutzvorschriften zu arbeiten. Auch kurdische Selbständige nutzen die schlechten Chancen der Flüchtlinge auf dem Arbeitsmarkt und beschäftigen sie unter dem üblichen Lohn und gesetzlich festgelegten sozialen Standards.

Die Kurden der zweiten und dritten Generation sind sozial deutlich differenzierter als die erste Generation. Die einen nehmen mit Erfolg die Chance wahr, in der Bundesrepublik eine Schul- und Berufsausbildung bzw. ein Studium absolvieren zu können und erwerben damit ganz andere Zugangschancen zum gesellschaftlichen Reichtum der Bundesrepublik als ihre Eltern. Dem steht eine große Zahl von Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss gegenüber, die davon bedroht sind, in die Marginalität abzugleiten.

Meyer-Ingwersen (1995, S. 322): „Kinder und Jugendliche brauchen Vorbilder, an denen sie Normen, Wertvorstellungen, Lebenspläne und Verhaltensweisen orientieren können. Eine wichtige Rolle kommt dabei den Eltern zu. Wo aber die Eltern als billige Arbeitskräfte für unqualifizierte Arbeiten importiert und dann mit geringen Deutschkenntnissen und geminderten Rechten an den Rand der Gesellschaft gedrängt worden sind, können sie ihre Vorbildfunktion für Kinder nur teilweise erfüllen. Insbesondere als Vorbild für Lebensplanung kommen sie nicht in Frage. Denn der Platz, an den diese Eltern in der Gesellschaft geraten sind, steht für die Kinder nicht mehr zur Verfügung. Sie ahnen deshalb schon früh, dass sie so, wie ihre Eltern sind, nicht werden können und nicht werden wollen.“

Auf zwei soziale Untergruppen kurdischer Migrantinnen und Migranten - auf Frauen und Flüchtlinge - wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

4.7.2.2. Kurdische Frauen

Die Stellung der Frauen innerhalb der kurdischen Gesellschaft ist durch eine patriarchale Struktur geprägt. Die Migration produziert aber erhebliche Differenzierungen im Vergleich zu der relativ homogenen Lage der Frauen in der traditionellen Dorfgesellschaft. Für die einen eröffnet das Leben in Europa die Möglichkeit zu Erwerbstätigkeit und damit zu ökonomischer Selbständigkeit. Für andere Kurdinnen - besonders der ersten Generation - hat sich durch die Migration die gesellschaftliche Isolierung verstärkt.

Unter den Migrantinnen findet sich eine „widersprüchliche Vielfalt kurdischer Frauen“ (Mönch-Bucak 1992): Frauen, die isoliert - ohne Erwerbstätigkeit, ohne Deutschkenntnisse in völliger Abhängigkeit vom Ehemann - eine traditionelle Rolle einnehmen; Frauen, die außer Haus einer selbständigen Arbeit nachgehen, aber im Hause die traditionelle Rollenverteilung akzeptieren; Frauen, die sich scheiden lassen; junge selbstbewusste Frauen, die akademische Berufe anstreben; Frauen, die sich politisch engagieren; selbständige Frauen.

Ein ausgeprägter Ehrbegriff kennzeichnet die Rolle der Kurdinnen innerhalb der Gesellschaft. Dieser unterscheidet sich zwar nicht von denen anderer islamisch-patriarchalisch geprägter Gesellschaften des Mittleren Ostens, wird aber als spezifisch kurdischer Ehrbegriff verstanden. Die eng mit der Ehre verknüpfte sexuelle Integrität hat im Sittenkodex der kurdischen Gesellschaft sehr hohe Bedeutung. Für die verschiedenen Religionen unter den Kurden (Sunniten, Aleviten und Yezidi) hat die Einhaltung sexueller Tabus einen hohen Stellenwert. Viele Kurden rühmen

sich, die Regeln der Ehre konsequenter und weniger widersprüchlich anzuwenden als Türken oder Araber. Beispielsweise wird der im Nahen und Mittleren Osten verbreitete Bauchtanz als Element der arabischen oder türkischen Kultur angesehen und als im Widerspruch zu der Ehre der Frau stehend abgelehnt.

Die Ehre ist nicht nur eine Angelegenheit der Frauen. Die Ehre jedes männlichen Familienmitglieds hängt von der Ehre der Töchter, Schwestern und Ehefrauen ab. Der Ehrbegriff kann sogar noch auf größere Gruppen wie das Dorf, den Stamm oder das Volk ausgeweitet werden. Damit ist der sexuelle Habitus keine Angelegenheit der individuellen Entscheidung. Eine Frau, die aus dieser Moralvorstellung ausbricht, tut dies gleich für die ganze Familie. Ein Bruder, der mit ansieht, wie seine Schwester ein sexuelles Verhältnis eingeht, kann sie nicht aus der Familie ausschließen, sondern die ganze Familie wird aus der die Moralvorstellung teilenden Gemeinschaft ausgeschlossen.

Während die Vorstellung davon, *wie* sich ein ehrenhaftes Mädchen zu verhalten hat, sich vom kurdischen Dorf zu Migranten der zweiten Generation gewandelt hat, blieb der kollektiv verstandene Ehrbegriff weitgehend erhalten. Im Dorf gilt eine strenge Trennung zwischen Männern und Frauen, die Kontakte oder gar Berührungen weitgehend ausschließt. Die Ehre ist an eine strenge Kleiderordnung geknüpft. In der Migration gilt es vielen als selbstverständlich, dass junge Männer und Frauen beieinander sitzen, es wird hingenommen, dass Mädchen ins Schwimmbad gehen und sich modern kleiden. Jungfräulichkeit ist aber weiterhin absolutes Gebot. Das bedeutet, auch in der Diktion deutlich zwischen (verheirateten) Frauen und (unverheirateten) „Mädchen“ zu unterscheiden. Die Frage des Verheiratetseins und der Jungfräulichkeit ist ein Merkmal öffentlicher Unterscheidung. Es beleidigt die Ehre, eine Unverheiratete als Frau zu bezeichnen, es könnte ja implizieren, dass ihre Jungfräulichkeit in Zweifel gezogen wird. Da die Ehre einen absoluten Charakter hat, muss ihre Verletzung zwangsläufig zu Konflikten führen. Hier interessieren weniger die von interessierten Medien propagandistisch verwerteten gewaltsamen Ausgänge solcher Konflikte, sondern die Implikationen im interfamiliären und subjektiven Bereich. Mütter fühlen sich hin und her gerissen zwischen dem Eintreten für das Ansehen oder die Freiheit ihrer Töchter.

Die Frage der Ehre spielt für Kurdinnen und Kurden im Alltag eine große Rolle. Für viele kurdischen Eltern der zweiten Generation gibt es einen ständigen Konflikt zwischen den beiden Wünschen, dass die Kinder ins Bildungswesen integriert werden und gute Berufschancen erhalten, und dass sie den kurdischen Ehrbegriff übernehmen.

Von den meisten Kurden wird die Stellung der Frauen innerhalb der kurdischen Gesellschaft als freier angesehen als in der türkischen Gesellschaft. Weiter oben wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Religion innerhalb der kurdischen Gesellschaft eine relativ untergeordnete Rolle spielt. Restaurative islamistische Tendenzen, wie sie in den türkischen Gebieten festzustellen sind, finden sich in den kurdischen Regionen weniger.

Vermutlich wird auch das Leben der Frauen innerhalb ländlicher Strukturen als freier empfunden. Im Rahmen des Dorfes muss die Frau weniger vor unehrenhaften Kontakten als in einer Stadt geschützt werden und kann sich deshalb freier bewegen.

Kurdische Organisationen machen für die Unterdrückung der Frauen innerhalb der kurdischen Gesellschaft explizit nicht-kurdische Faktoren wie die Assimilation durch den Islam oder den „türkischen Kolonialismus“ verantwortlich. Aus einem Flugblatt des Freien Frauenverbandes Kurdistans YAJK von 1994: „Die feudalen Familienstrukturen, die sich unter den kolonialen Verhältnissen und dem Islam verfestigt haben, und die stärkere Bindung des Mannes an das kolonialistische System ... haben dazu geführt, dass der Mann in der Familie seine Unterdrückungsmechanismen über die Frau errichten konnte.“

Die Vorstellung, dass die Frauen unter originär kurdischen Bedingungen frei seien, ist verbreitet. Ähnliche Einstellungen wie die in dem folgenden Zitat eines in Deutschland lebenden kurdischen Intellektuellen habe ich oft gehört: „Die kurdischen Frauen und Mädchen konnten in der Heimat frei in der Natur leben. Dutzende Frauen waren vom Tagesanbruch bis in die Nacht zusammen. Sie unterhielten sich ständig miteinander. Hier aber sind sie in der Familie und in

Flüchtlingsheimen eingesperrt. Hier gibt es keine Räume, in denen sich kurdische Mädchen und Frauen treffen können, um miteinander zu reden. Nur bei Hochzeitfeiern können sie zusammentreffen.“

Die Aussage ist widersprüchlich. Das Problem, dass es in Europa keine Möglichkeiten gibt, dass die Frauen „ehrenhaft“ zusammentreffen können, wird äußeren Umständen angelastet, während die innergesellschaftliche Problematik, dass die Ehre es verlangt, dass die Frauen nur in geschützten Räumen verkehren, nicht in Frage gestellt wird.

Auch die PKK erkennt den als spezifisch kurdisch verstandenen Ehrbegriff an. Unter Guerillakämpfern und Kadern der Organisation gilt das Gebot strenger sexueller Enthaltsamkeit. Allerdings gelang es der PKK, den Ehrbegriff in ihrem Sinne umzudefinieren. Auch die Teilnahme am Befreiungskampf sowie jede Art von politischem Engagement für die „kurdische Befreiung“ wird als eine Sache der Ehre verstanden. Dadurch ist für Frauen eine neue Möglichkeit eröffnet, auf „ehrenhafte“ Weise am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Um sich der Guerilla anzuschließen, können sie in Übereinstimmung mit der Moral das Elternhaus verlassen, auch ohne zu heiraten. Die große Anzahl von Frauen in der kurdischen Guerilla zeigt, dass diese Neudefinition angenommen wurde. Die PKK konnte die Akzeptanz von Frauen im öffentlichen politischen Leben durchsetzen.

Birgit Ammann (1997, S. 226) stellt bei der Befragung von Kurdinnen und Kurden bezüglich ihrer Einstellung zur Heirat mit Nicht-Kurden fest, dass Frauen, die selber verheiratet sind, sich in dieser Frage offener geben als Männer oder unverheiratete Frauen. Diese Einstellung resultiert offensichtlich aus dem Bestreben, den eigenen Kindern einen größeren Spielraum bei Entscheidungen zu lassen. Bei Männern wurde eine Diskrepanz zwischen der postulierten Offenheit und Liberalität und dem Verhalten gegenüber weiblichen Familienmitgliedern festgestellt.

4.7.2.3. Kurdische Flüchtlinge

Die erste größere Anzahl von Asylbewerber und -bewerberinnen aus der Türkei kam nach dem Militärputsch von 1980 in die Bundesrepublik.³⁰ Vor der politischen Repression flüchteten Mitglieder türkischer und kurdischer Parteien und Gewerkschaften. Mit der Verschärfung des Krieges und der Vertreibungen durch das Militär nahm die Zahl der Flüchtlinge seit Anfang der 90er Jahre zu. Jährlich kommen 10.000 bis 20.000 Asylbewerber aus der Türkei in die Bundesrepublik.³¹ Der Anteil der Kurden dürfte bei über 90 % liegen. Nach übereinstimmenden Angaben verschiedener in der Flüchtlingsberatung von Wohlfahrtsverbänden ehren- und hauptamtlich Beschäftigten ist die regionale Herkunft der Flüchtlinge Indikator dafür, in welchen kurdischen Regionen gerade verschärfte militärische Auseinandersetzungen bzw. Vertreibungen stattfinden. Etwa 20 % der Asylbewerber aus der Türkei werden als Asylberechtigte anerkannt. Damit erhalten sie eine Rechtsstellung, die eine ähnliche Sicherheit bietet wie die der Arbeitsmigranten. Teilweise können sie eine Duldung erwirken, die aber keinen Aufenthaltstitel darstellt und damit keine Gewähr für einen dauerhaften Aufenthalt bietet. Recht auf Asyl besteht dann, wenn den Bewerbern der Nachweis der Verfolgung gelingt.

In den 80er Jahren wurde von den Gerichte teilweise auch Folter nicht als Asylgrund anerkannt.³² In den letzten Jahren beurteilen Verwaltungsgerichte die Lage in der Türkei zunehmend kritischer. Die Anerkennungsquote stieg von acht Prozent im Jahre 1991 auf 20 Prozent im Jahre 1995 (ND, 15.2.1995). Ob es in der Türkei eine Gruppenverfolgung von Kurden gibt, ist vor

³⁰ 1980: 57.913 Asylbewerber aus der Türkei, zum Vergleich 6.302 im Jahre 1981, 1.548 im Jahr 1983.

³¹ Asylbewerber/innen aus der Türkei: 1990 - 22.082 Personen; 1991 - 23.877 Personen; 1992 - 28.327 Personen; 1993 - 19.104 Personen; 1994 - 19.000 Personen; 1997 - 16.480 Personen; 1998 - 11.754 Personen (Quellen: Statistisches Bundesamt, ZAR 3/1999).

³² Der VGH Baden-Württemberg ging in einem Urteil vom 27.5.1986 davon aus, dass sich Folter und Misshandlung in der Türkei „auf kriminaltechnische Besonderheiten zurückführen lassen.“

den Verwaltungsgerichten umstritten. Im Juni 1995 urteilte das OVG Schleswig, dass alle Kurden aus den Krisengebieten mit staatlicher Verfolgung und Gefahr für Leib und Leben zu rechnen hätten. Im Westen der Türkei würden zwar Millionen Kurden unbehelligt leben, aber die dorthin geflohenen und noch nicht assimilierten Kurden seien ebenfalls staatlicher Verfolgung ausgesetzt. Dagegen gebe es keinen generellen Asylanspruch für Kurden aus der Resttürkei. Das Bundesverwaltungsgericht in Berlin hob das Urteil im Mai 1996 wieder auf. Kurden würden zwar in der Türkei verfolgt, aber es sei keine Gruppenverfolgung festzustellen. Es sei in jedem Einzelfall zu prüfen, ob eine Verfolgung vorliege (SZ, 24.6.1995 u. FR, 2.5.1996).

Die Anerkennungspraxis der Verwaltungsgerichte in Asylverfahren wird von in der Flüchtlingsberatung Beschäftigten, von Rechtsanwälten, die Flüchtlinge vertreten, von Menschenrechts-, Flüchtlings-, kirchlichen und kurdischen Organisationen als willkürlich empfunden. Kritisiert wird, dass sich die staatlichen Reaktionen nicht an der tatsächlichen Verfolgung orientieren, sondern v.a. bezwecken, die Flüchtlingszahlen zu senken. Auf die Fluchtbewegung aus der Türkei nach dem Militärputsch von 1980 reagierte der Bundestag mit der Einführung der Visumpflicht für türkische Staatsangehörige. 1993 wurde das Asylrecht drastisch eingeschränkt. Danach wird der „richtige“ Fluchtweg zur Voraussetzung, ob überhaupt ein Asylantrag gestellt werden kann. Reist ein Flüchtling über ein Land des „Schengener Abkommens“ - ein sogenanntes „sicheres Drittland“ ein - wird er schon an der Grenze oder am Flughafen abgewiesen bzw. in das „sichere Drittland“ zurückgeschickt.

Aus der Überzeugung heraus, dass abgelehnte Asylbewerber in der Türkei der Verfolgung³³ ausgesetzt sind, gewähren viele Kirchengemeinden von Abschiebung bedrohten Kurden Kirchenasyl. Abschiebungen wurden dadurch zu einem wichtigen Thema des innerkirchlichen Diskurses.

Die kurdischen Flüchtlinge kommen meist aus ländlichen Regionen mit subsistenzwirtschaftlicher Produktion, ihr Bildungsniveau ist im Allgemeinen niedrig.³⁴ Anders als nach dem Putsch von 1980 sind die Flüchtlinge der 90er Jahre nicht in erster Linie politische Aktivisten, sondern die arme, politisch eher unbewusste Landbevölkerung, die zum Opfer des Krieges geworden ist. Viele waren unmittelbar in die Kriegsereignisse involviert und haben Folterungen, Demütigungen oder den Tod von Angehörigen erlebt. Die existenzielle Unsicherheit verschärft die psychische Verunsicherung und Traumatisierung. Zudem ist der Verwaltungsakt des Asylbewerbsverfahrens für viele Asylsuchende undurchschaubar.

Kurdische Flüchtlinge können zwar mit der Solidarität ihrer Verwandtschaft in Deutschland rechnen. Sie werden von kurdischen Selbsthilfevereinen aufgenommen. Die kurdischen Arbeitsmigranten stehen ihnen aber ambivalent gegenüber. Sie nehmen einerseits großen Anteil am Schicksal ihrer Verwandtschaft in den Krisenregionen und verhelfen auch nahen Verwandten zur Flucht. Jenseits der persönlichen Ebene werden Flüchtlinge aber durchaus als ökonomische Konkurrenz und auf der politischen Ebene als „unsichere Kandidaten“ angesehen. Kizilhan schreibt dazu: „Darüber hinaus erleben viele kurdische Migranten ihre Landsleute, die jetzt Asyl beantragen, als Konkurrenz oder Bedrohung. Sie sind überzeugt, dass es ihnen besser ging, als die kurdischen Flüchtlinge noch nicht in Deutschland waren. ... Die negative Haltung, die die Medien in Bezug auf Flüchtlinge oder Asylantragsteller überwiegend eingenommen haben, wird zum Teil übernommen und die eigene Situation falsch interpretiert.“ (Kizilhan 1995, S. 160)

Indirekt hat die Politik der PKK zu dieser widersprüchlichen Haltung beigetragen. Auf den ersten Blick ist es unverständlich, warum die PKK die Anwesenheit kurdischer Flüchtlinge in Deutschland nicht zur politischen Mobilisierung nutzt. Der PKK ist aber nicht daran gelegen, die Strategie des türkischen Staates, möglichst viele Menschen aus den kurdischen Siedlungsgebieten zu vertreiben, zu unterstützen. Ziel der kurdischen Befreiungsbewegung ist es, für alle

³³ Aus Furcht vor Abschiebung kam es zu mehreren Selbstmorden von Asylbewerbern aus der Türkei. U.a.: Am 30.8.1983 sprang Kemal Altun aus dem Fenster eines Berliner Verwaltungsgerichts. Im November 1998 zündeten sich der kurdische Abschiebehäftling Barzan Öztürk in der JVA Stuttgart-Stammheim an und erlag einige Wochen später seinen schweren Verletzungen.

³⁴ s.a. Abschnitt 5.2. *Soziale Dienste*.

Kurden eine kollektive Lebensperspektive im eigenen Land zu realisieren. In den Ausnahmezustandsgebieten sind alle von Verfolgung bedroht, also hätte jeder einen Grund zu flüchten. Flucht wird als ein individueller Ausweg aus einem als kollektiv empfundenen Schicksal gesehen. Diejenigen, die „ihr“ Land verlassen, werden in Kurdistan als Verräter an der gemeinsamen Sache angesehen.

Die PKK hat es stets vermieden, einen zusätzlichen Anreiz für die Flucht nach Europa zu schaffen, indem sie z.B. Asylbewerber in irgendeiner Weise materiell unterstützt oder die Flucht politisch aufgewertet hätte. In den Flüchtlingslagern wird zwar - mit großem Erfolg - Agitation betrieben, Flüchtlinge sind in politischen Vereinen aktiv, aber die PKK hat eine politische Diskussion über ihre sozio-politische Lage als Opfer des türkisch-kurdischen Krieges und über die restriktive deutsche Asylpolitik stets vermieden. So bleibt es jedem Einzelnen überlassen, die persönlichen Fluchtgründe zu legitimieren, was zur Konkurrenz um die politische Anerkennung innerhalb der kurdischen Gemeinschaft unter den Flüchtlingen führt. Der Einzelne ist bemüht, sich selber als politischen Aktivist darzustellen und andere als „Wirtschaftsflüchtlinge“ abzuqualifizieren. Bisweilen wird Flüchtlingen unterstellt, sie würden sich nur an politischen Aktivitäten beteiligen, um sogenannte Nachfluchtgründe vor den Verwaltungsgerichten geltend machen zu können.

Ein besonders drastisches Beispiel widersprüchlichen Verhaltens gegenüber Flüchtlingen erlebte ich Anfang der 90er Jahre auf einer Veranstaltung des kurdischen Kulturverein Stuttgart. In einem Theaterstück wurde ein Flüchtling karikiert, der ständig den Namen PKK mit der türkischen Postgesellschaft PTT verwechselte, sich aber in einem Anhörungsverfahren auf politische Verfolgung berief. Die Zuschauer sollten offensichtlich den Schluss ziehen, dass Flüchtlinge nur wegen wirtschaftlicher Vorteile und anderer niedriger Beweggründe nach Europa kämen. Im Laufe des Abends fragte mich ein kurdischer Arbeiter, der bei dem Theaterstück begeistert Beifall geklatscht hatte, ob ich seinen Bruder und dessen Familie, die schwer unter den Auswirkungen des Krieges zu leiden hätten, nach Deutschland einladen könnte, damit sie hier Asyl beantragen könnten. Der Widerspruch zwischen seiner politischen Überzeugung, dass es für den Ausgang des Befreiungskampfes von Bedeutung ist, dass die Kurden sich nicht aus Kurdistan vertreiben lassen, und seinem persönlichen Wunsch, seine Angehörigen aus Not und drohender Gefahr zu retten, war ihm offensichtlich nicht bewusst.

4.7.3. Politische Differenzierungen

Im politischen Spektrum haben die PKK-nahen Organisationen aufgrund ihres Mobilisierungspotenzials die größte politische Bedeutung. Daneben gibt es mehrere mit der PKK konkurrierende Parteien, die sich ebenfalls als explizit kurdische Organisationen verstehen. Unter diesen Gruppen hat KOMKAR die längste Geschichte in Deutschland und ist in der Öffentlichkeit nach der PKK am bekanntesten. Auch in Parteien der sogenannten „türkischen Linken“ findet sich ein relativ hoher Prozentsatz an kurdischen Migrantinnen und Migranten. Organisationen wie DIDF lehnen den kurdischen Nationalismus ab und fordern eine Lösung der kurdischen Frage im Rahmen der Demokratisierung oder des Klassenkampfes. Daneben finden sich auch Migrantinnen und Migranten kurdischer Herkunft, die den verschiedenen türkischen Parteien anhängen.

Im Rahmen dieser Arbeit interessieren nur die sich explizit als kurdisch verstehenden Gruppierungen. Ich werde zunächst auf KOMKAR als die historisch ältere Organisation und danach auf den „PKK-nahen“ Dachverband YEK-KOM eingehen.

1979 wurde die erste Föderation kurdischer Arbeitervereine KOMKAR (Föderation der Arbeitervereine aus Kurdistan in der BRD e.V.) gegründet. Bald darauf startete KOMKAR eine „Kampagne zur Anerkennung der kurdischen Identität in Deutschland“. Bei KOMKAR sind viele kurdische Intellektuelle organisiert, die die Kampagne nach außen trugen und deren Prä-

sens bei zahlreichen Diskussionen, Veranstaltungen und deren Veröffentlichungen dazu beitragen, die Forderungen nach muttersprachlichem Unterricht in Kurdisch, kurdischsprachigen Fernseh- und Radioprogrammen sowie Sozialberatungsstellen für kurdische Migranten einem breiteren Publikum in Deutschland nahe zu bringen. Die Vertreter von KOMKAR sind in den migrationsspezifischen Diskurs in der Bundesrepublik eingebunden und verfügen über Kompetenzen, sich erfolgreich öffentlich darzustellen. Nach eigenen Angaben übt KOMKAR eine umfangreiche Selbsthilfetätigkeit wie Beratung und Kurdischunterricht aus.

Die Verankerung von KOMKAR unter den kurdischen Migranten ist inzwischen aber vergleichsweise gering. Mit der wachsenden Bedeutung der PKK in Kurdistan wandten sich viele Kurden von KOMKAR ab und nahmen eine die PKK befürwortende Haltung ein.

1984 wurde FEYKA-Kurdistan (Föderation der patriotischen Arbeiter- und Kulturvereinigungen in der BRD e.V.) gegründet. FEYKA-Kurdistan und die ihr zugerechneten Vereine fielen 1993 unter das PKK-Verbot. Daraufhin wurde 1994 der Dachverband YEK-KOM (Föderation kurdischer Vereine in Deutschland e.V.) gegründet. Die Arbeit der mit YEK-KOM verbundenen Vereine ist stark auf Kurdistan ausgerichtet. Sie bemühen sich, die deutsche Öffentlichkeit gegen Menschenrechtsverletzungen in Kurdistan und für eine friedliche Lösung der kurdischen Frage zu mobilisieren. Darüber hinaus ist aber auch eine Erweiterung des politischen Fokus auf die Lage der kurdischen Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik feststellbar. Neben Kampagnen gegen das PKK-Verbot tritt YEK-KOM auch mit der Forderung nach Anerkennung der kurdischen Identität durch muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch, kurdische Radioprogramme sowie kurdische Sozialberatungsstellen an die Öffentlichkeit.

Aufgrund eigener Untersuchungen³⁵ in Vereinen, die dem Dachverband YEK-KOM angehören, kann deren Tätigkeit wie folgt beschrieben werden: In den Vereinen von YEK-KOM hat sich ein dichtes Netz von Selbsthilfeinitiativen gebildet. Überall findet ein reges Vereinsleben statt. Die Vereinsräume sind ganztägig geöffnet und dienen als Begegnungsstätte. In Selbstverwaltung werden täglich Mahlzeiten gekocht und Getränke ausgeschenkt. An den Wochenende sind manchmal einige hundert Menschen in den Räumen anzutreffen. In den Vereinen werden Frauen-, Jugend- und Kindergruppen organisiert. Die Vereine erfüllen viele Funktionen der Sozialberatung: von Flüchtlingsbetreuung, über Beratung und Vermittlung in Erziehungsfragen, Ausfüllen von Formularen, Hilfen beim Lohnsteuerjahresausgleich bis zu Hilfen bei Behördengängen. Manche Vereine verfügen über gute Kontakte zu Wohlfahrtsverbänden und anderen sozialen Institutionen, an die sie Ratsuchende vermitteln. Teilweise bitten auch Schulen oder Flüchtlingsberatungsstellen die Vereine um Vermittlung.

Es gibt politische Seminare, Folkloregruppen, Kurdischunterricht u.a. In allen Vereinen wird als eines der vorrangigen sozialen Ziele ein erweitertes Angebot für Jugendliche und Kinder genannt. Allerdings stehen dafür meistens nicht genügend Kapazitäten und Kompetenzen zur Verfügung. Für die von allen Vereinen gewünschte Einrichtung einer Hausaufgabenbetreuung fehlt es meist an Räumen sowie an Vereinsmitgliedern, die den Kindern helfen können.

Alle Vereine sind um Öffentlichkeitsarbeit bemüht und stark an Kontakten mit deutschen Institutionen, Gruppen und Parteien interessiert, wobei Sprachprobleme diese Kontakte oft erschweren. In den Vereinen besteht die Bereitschaft, jede Chance zu einem Dialog mit deutschen Gruppen und Institutionen zur friedlichen Konfliktbewältigung wahrzunehmen, z.B. durch die Teilnahme an Runden Tischen, Versuche mit Vertretern aller gesellschaftlichen Bereiche (politische Parteien, Gewerkschaften, Kirchen) sowie der Polizei ins Gespräch zu kommen. Beklagt wurden mangelndes Interesse der deutschen Öffentlichkeit an der Kurdenfrage, mangelnde Ge-

³⁵ Die Angaben beziehen sich auf unstrukturierte Interviews sowie auf meine teilnehmende Beobachtung in verschiedenen Vereinen. Zwischen 1990 und 1998 habe ich 18 sich an YEK-KOM orientierende Vereine besucht. In den meisten Vereinen war ich mehrfach und habe Gespräche mit den zu verschiedenen Zeiten anwesenden Besucherinnen und Besuchern der Vereinsräume sowie den Vorständen geführt. An verschiedenen Aktivitäten von Vereinen wie z.B. Sozialberatung, Organisation von Kurdischunterricht oder Öffentlichkeitsarbeit habe ich mich zeitweise beteiligt.

sprächsbereitschaft von Parteien, Kriminalisierung durch das PKK-Verbot sowie Stigmatisierung als Kurden.

KOMKAR versteht sich explizit als Immigrantenorganisation, während YEK-KOM den Blick v.a. nach Kurdistan richtet. Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Organisationen in der sozialen Zusammensetzung ihrer Anhängerschaft. Bei KOMKAR findet sich ein hoher Prozentsatz an Intellektuellen und an relativ gut in der Bundesrepublik integrierten Migranten. YEK-KOM mobilisiert neben Arbeitsmigranten die Flüchtlinge, die in den 80er und 90er Jahren aus den armen kurdischen Landgebieten kamen. YEK-KOM kann zwar Demonstrationen organisieren, an denen sich hunderttausend Menschen beteiligen, verfügt aber über wenige Mitglieder, die in deutscher Sprache und sich den deutschen Diskurs beziehend für ihre Ziele werben können. Vertreter von KOMKAR sind demgegenüber rhetorisch geschulter und stärker in deutsche Diskurse eingebunden. KOMKAR genießt in der bundesdeutschen Öffentlichkeit relativ große Anerkennung, während YEK-KOM schon durch das Attribut „PKK-nah“ disqualifiziert wird. KOMKAR profitierte vom PKK-Verbot, da die Organisation in der Öffentlichkeit als gemäßigte Alternative zur PKK in den Vordergrund gestellt wurde. So unterteilt der Sozialwissenschaftler Thomas Brieden die kurdischen Migrantenorganisationen in „gut“ und „schlecht“. „Die Integrations- und Sozialarbeit, die KOMKAR als Selbstorganisation für kurdische Immigranten durchführt, dürfte in Deutschland einmalig und vorbildlich sein.“ (Brieden 1996, S. 225) Brieden hebt lobend hervor, dass KOMKAR Sozialberatung in kurdischer Sprache durchführe und gute Kontakte, zu Parteien, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden unterhalte. Meinen Untersuchungen zufolge ließe sich über die der „PKK zuzurechnenden“ Vereine durchaus das Gleiche schreiben. Brieden hat sich aber offensichtlich nicht die Mühe gemacht, diese Vereine zu untersuchen. Lapidar erklärt er: „Über die Aktivitäten der kleineren, z.T. nur lokalen Organisationen der zum PKK-Lager gerechneten Vereinigungen liegen nur wenig Informationen vor.“ (ebd.) Das PKK-Spektrum in der Bundesrepublik sei „ein verwirrendes Netzwerk von Teil-, Neben- und Sympathisantenorganisationen“. Brieden hält dieses offensichtlich für hinreichend beschrieben, wenn er darauf hinweist, dass den Mitgliedern diese Netzwerkes „u.a. mehrere Tötungsdelikte, versuchte Mordanschläge, Geiselnahme, Erpressung, Sachbeschädigungen und anderes auf dem Boden der Bundesrepublik zur Last gelegt“ werden (ebd., S. 224 f.).

Auch Svenja Falk übernimmt die Unterteilung in gut und böse. KOMKAR wird bescheinigt, „durch aktive Konfliktbearbeitung zur Versachlichung des Kurdenbildes in der Öffentlichkeit und zur Zivilisierung des Konflikts“ beizutragen (Falk 1998, S. 73). FEYKA-Kurdistan hingegen beschreibt sie als eine Organisation, die sich um den Ausbau der PKK-Organisation³⁶ auf bundesdeutschen Gebiet bemühe. In Zusammenhang mit YEK-KOM schreibt Falk: „Die strategischen Mittel sind anonym verübte Terroranschläge, Hungerstreiks, Massendemonstrationen und Identitätskampagnen.“ (ebd., S. 176)

Brieden und Falk haben offensichtlich nur selektive Informationen über kurdische Migrantenorganisationen erhalten und verwertet. Der Mangel an Hintergrundinformationen führt zur Übernahme der undifferenzierten negative Rezeption der PKK durch die Medien und die Politik. Über die PKK gibt es nur wenige sachlich-informative Darstellungen. Bis in die 90er Jahre finden sich Monographien über die kurdische Frage, die die Existenz der PKK ignorieren bzw. deren Art der Darstellung die PKK als einen Fehler der Geschichte erscheinen lässt, aber nicht die Ursachen ihres Entstehens untersucht. In den Medien wird sie meistens als Sicherheitsproblem oder als einer der Feinde der westlichen Welt dargestellt. Diese eingeschränkte Wahrnehmung behindert eine ausreichende Erfassung der „Kurdenfrage“ sowohl in der Türkei als auch in der Bundesrepublik.

³⁶ Die PKK wird von Falk als „Terrororganisation“ charakterisiert. „Die Strategien der PKK wechseln zwischen dem ... Primat der physischen Vernichtung des Gegners (Guerilla) und dem der psychischen Einschüchterung (Terrorismus).“ (Falk 1998, S. 115) Über die Anhänger der PKK schreibt sie: „Sie glauben nicht an die zivile Lösung des Konflikts, sondern an die Logik des Krieges, nach der immer nur einer der Gewinner sein kann.“ (Falk 1998, S. 141)

Ergänzend sei noch auf eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (1998) hingewiesen, die die soziale und politische Partizipation von Immigranten in Deutschland untersucht. Ziel der Studie war es herauszufinden, welche Maßnahmen eine Stärkung des Interesses der Immigranten am politischen Geschehen im Aufnahmeland hervorrufen könnten. Linksgerichtete Vereinigungen³⁷ von Türken und Kurden würden zunehmend Interesse für die Belange ihrer Landsleute in Deutschland zeigen und nicht mehr nur herkunftslandorientiert wirken. Da sie im Gegensatz zu religiös (islamisch) orientierten Gruppierungen nicht nur auf der Ebene der Vereinseliten politisiert seien, seien die Voraussetzungen günstiger für eine „Umstellung ihres politischen Fokus auf die Lage der türkischen Migranten im Aufnahmeland.“

In den letzten Jahren sind starke Veränderungen im Spektrum kurdischer Migrantenorganisationen feststellbar. Die meisten Vereine wurden überhaupt erst innerhalb der letzten zehn Jahre gegründet. Der Fokus verschob sich vom Irak in die Türkei. In den 90er Jahren war eine wachsende Sympathie für die PKK festzustellen. Durch das PKK-Verbot wurden allerdings die Möglichkeiten von mit der PKK sympathisierenden Organisationen stark eingeschränkt. Alle Gruppierungen gleichermaßen empfinden die Zunahme der Unterdrückung in der Türkei (Dorfzerstörungen, Menschenrechtsverletzungen, Angriffe auf Şirnak und Lice, aber auch durch die Art und Weise wie die türkische Öffentlichkeit die Festnahme Öcalans „feierte“) als gegen die kurdische Bevölkerung gerichtet. Für die Zukunft ist nach der Beendigung des bewaffneten Kampfes durch die PKK eine Umgruppierung und Differenzierung unter den Organisationen zu vermuten.

³⁷ Die Studie nennt die PKK, Devrimci Sol und die TKP/ML.

4.8. Kurdische Medien

Wie Untersuchungen belegen, empfangen Migranten und Migrantinnen aus der Türkei nur in geringem Umfang deutsche Fernsehkanäle. Türkische Sender können hingegen hohe Einschaltquoten³⁸ vorweisen. Auch die türkischen Printmedien³⁹ verfügen über eine hohe Auflagenzahl in der Bundesrepublik.

Es ist davon auszugehen, dass kurdische Migranten ein ähnlich großes Interesse an einem Medienangebot in einer Sprache, die sie verstehen, und an Nachrichten aus ihrer kurdischen Herkunftsregion haben. Darüber hinaus hat das Ausland schon immer eine überragende Rolle für kurdische Veröffentlichungen gespielt. In der Geschichte der kurdischen Publikationen war es bisweilen über Jahrzehnte hinweg nur möglich im Ausland zu schreiben. So wurde eine kurdischsprachige Zeitschrift 1898 erstmals in Kairo herausgegeben. Seit der Gründung der Türkischen Republik ist es nicht mehr möglich, in kurdischer Sprache und/oder über die Kurden betreffende Ereignisse zu schreiben. Veröffentlichungen in Kurmanci erscheinen überwiegend in Europa. Die meisten kurdischen Schriftsteller aus der Türkei können nur in der Migration schreiben. Manche lernen erst in Europa die kurdische Sprache als Schriftsprache zu nutzen. Medien spielen bei der Konstituierung einer Nation eine bedeutende Rolle. Die kurdische Bewegung hat diese Möglichkeit stets zu nutzen gewusst.

Bevor die verschiedenen kurdischen Medien im Einzelnen besprochen werden noch einige Bemerkungen zu den türkischen Medien: Das staatliche Fernsehen TRT unterliegt anders als die öffentlich-rechtlichen Anstalten in der Bundesrepublik der direkten Kontrolle des Staates. Durch die Verfassung ist die gesamte Medienlandschaft auf den Kemalismus und den türkischen Nationalismus verpflichtet (Akkaya 1998, S. 141).

Der Bundestagsabgeordnete Cem Özdemir kritisiert seit Jahren die türkische Presse in der Bundesrepublik. *Hürriyet* - mit einer Auflage über 100.000 Exemplaren die einflussreichste türkische Zeitung - führe die türkischen Leser in die Irre und behindere deren Integration. Es könne nicht im Interesse Deutschlands liegen, dass die Menschen türkischer Herkunft von der Türkei aus ferngesteuert würden. Deutschen Politikern warf Özdemir mehrfach vor, die Kritik an der nationalistisch-hetzerischen Berichterstattung nicht ernst zu nehmen.⁴⁰

Türkische Zeitungen und Fernsehsendungen tragen ständig zur Verherrlichung der türkischen Armee bei. Türkische Migranten werden bisweilen zu Spenden für die Armee aufgerufen. Den Medienkonsumenten, die kaum eine eigene Anschauung der Situation in den kurdischen Gebieten der Türkei haben, wird ein Bild der dortigen Verhältnisse gezeigt, das kaum etwas mit der Realität zu tun hat. Dorfzerstörungen sowie weitere Angriffe auf die kurdische Zivilbevölkerung werden grundsätzlich der PKK angelastet, während türkischen Institutionen zugute gehalten wird, die Entwicklung der Wirtschaft und des Bildungswesen zu fördern. Der Aufruf zum nationalen Kampf gegen den „Terrorismus der PKK“ wird in allen erdenklichen Variationen ständig reproduziert.⁴¹

³⁸ Şen und Goldberg (1994, S. 126) vom Zentrum für Türkeistudien gehen nach ihren eigenen Untersuchungen davon aus, dass türkische Migranten nur zu 1,5 bis 3,5 % deutsche Kanäle empfangen.

³⁹ 1997 betrug die Gesamtauflage aller türkischsprachigen Zeitungen in der Bundesrepublik nach Angaben des Zentrums für Türkeistudien 246.500 Exemplare (Akkaya u.a. 1998, S. 137).

⁴⁰ Vergl. u.a. Cem Özdemir laut Sitzungsprotokoll des Bundestags v. 22.2.1999.

⁴¹ Beispielsweise blendete ein Fernsehkanal nach der Verhaftung Öcalans tagelang in die obere Ecke seiner Sendungen den Text ein: „Baby-Mörder gefasst. Herzlichen Glückwunsch Türkei“.

Die türkischen Medien „verschärfen die Konfliktlinien durch anti-kurdische Agitation und Angriffe auf deutsche Presseorgane, öffentliche und private Einrichtungen, die Kurden in irgendeiner Weise ein Forum zur politischen Artikulation bieten.“ (Falk 1998, S. 79)

4.8.1. Kurdische Zeitungen und Zeitschriften

Die erste Tageszeitung, die sich mit kurdischen Belangen beschäftigt, erschien am 31. Mai 1992 in Istanbul unter dem Namen „Özgür Gündem“. Heute heißt die Zeitung „Özgür Politika“.⁴² Publiziert wird in türkischer Sprache. Die Zeitung hat auch für kurdische Migranten in Deutschland einen hohen Stellenwert. Auch Leute, die es kaum gewohnt sind, Printmedien zu konsumieren, lesen die Zeitung. Sie berichtet in erster Linie über Ereignisse, die für die kurdische Bewegung von Bedeutung sind, daneben über internationale Politik, Sport und Kultur.

Von Beginn an war „Özgür Gündem“ einer großen Repression ausgesetzt. Wegen Verstoßes gegen die Anti-Terror-Gesetze und wegen des Vorwurfs, den „Separatismus“ zu fördern wurde die Zeitung immer wieder zensiert und beschlagnahmt. Am stärksten trafen die Zeitung die zahlreichen Mordanschläge auf ihre Journalisten, Verleger und Zeitungsverkäufer durch sogenannte „unbekannte Täter“.⁴³ Allein von 1992 bis 1994 wurden 14 Journalisten und sieben Handverkäufer ermordet. Zahlreiche Journalisten, Redakteure, Verleger und Herausgeber wurden verurteilt und inhaftiert. Die Redaktionsräume in Istanbul und Ankara wurden im Dezember 1994 durch einen Bombenanschlag zerstört.

Eine Redaktion der Zeitung befindet sich in Frankfurt. Zeitweise konnte die Zeitung nur von dort aus erscheinen. Ihre Auflage in der Bundesrepublik beträgt 15.000.

Neben der kurdischen Tageszeitung gibt es eine Vielzahl kleinerer wöchentlich oder monatlich erscheinender kurdischer Zeitschriften⁴⁴. Je nach Schwerpunkt erscheinen sie in Türkisch, Deutsch oder Kurdisch. Manche richten sich mehr an eine deutsche, manche mehr an eine kurdische Leserschaft.

4.8.2. Kurdische Radiosendungen

Im Rahmen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks strahlt nur der WDR eine kurdische Sendung aus. 1987 wurde in Dortmund begonnen, die Sendung „Bernama Kurdi“ in kurdischer Sprache zu produzieren. Seit 1989 ergänzen die Sendungen das landesweite Fremdsprachenprogramm der ARD, das in ganz Nordrhein-Westfalen zu hören ist. Die Sendungen beinhalten Nachrichten, Berichte, Reportagen, Interviews, Tipps und Veranstaltungshinweise. Offizielle türkische Stellen protestierten bereits im Vorfeld heftig gegen den Sendebetrieb.⁴⁵

⁴² Die Zeitung musste aufgrund der gegen sie laufenden Verfahren mehrmals ihren Namen ändern (Özgür Gündem, Özgür Ülke, Yeni Politika, Ülke'de Gündem, Özgür Politika) und mehrmals eine Zeit lang ihr Erscheinen einstellen. Zur Verfolgung der kurdischen Zeitung s. Celik 1993 u. 1994.

⁴³ Eine Umschreibung für die von den türkischen Sicherheitsbehörden angeführte, illegal operierende, anti-kurdische Konterguerilla.

⁴⁴ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige genannt: Serxwebun, Berxwedan, Kurdistan-Rundbrief (Kurdistan-solidarität), Kurdistan-Report, Kurdistan heute, Ronahi (Zeitschrift des kurdischen Studentenverbandes), Kurdistan aktuell (medico international), Azadiya Welat, Armanc, Çira, Dugir, Jîn, Kurdistan, Mamostay Kurd (kurdische Lehrerzeitschrift), Nudem (in Stockholm erscheinende Zeitschrift kurdischer Interlektueller), Nûbihar, Nûdem, pinê (kurdischsprachige Cartoon-Zeitschrift), Rabûn, Rewşen, Roja Nû, Stêr, Wan, Welat, Welatê Me.

⁴⁵ Vergl. Monika Gotthold, WDR Köln, und Cinur Ghaderi, WDR Dortmund, auf einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 1996 (epd 12/1997).

Auf kommunaler Ebene existieren verschiedene kurdische Radiosendungen im Rahmen nicht-kommerzieller freier Radiosender. Ehrenamtlich stellen meist in Vereinen oder politischen Organisationen engagierte Redakteure das Programm zusammen. Neben kurdischer Musik werden Nachrichten verlesen und Hintergrundberichte über aktuelle Kurdistan oder die Kurden betreffenden Ereignisse gebracht. In vielen dieser Sendungen werden die kurdische, türkische und deutsche Sprache gleichberechtigt nebeneinander gebraucht.⁴⁶

4.8.3. Kurdisches Fernsehen

Kurdische Printmedien erreichen immer nur einen relativ kleinen Kreis von Leserinnen und Lesern. Die türkischen Behörden verhindern seit Jahren die Auslieferung von „Özgür Politika“ in die kurdischen Siedlungsgebiete. Nur in den großen westlichen Städten der Türkei ist die Zeitung im Handel erhältlich. Abgesehen davon ist die Lesefreudigkeit abhängig vom Bildungsgrad. Viele Kurden sind den Umgang mit Printmedien nicht gewohnt. Eine undurchdringliche Barriere stellen die Grenzen zwischen den Staaten des Nahen Ostens, in denen Kurden leben. Abgesehen davon, dass alle Staaten aus politischen Machtinteressen länderübergreifende kurdische Medien verhindern würden, stellen die unterschiedlichen Schriftsysteme eine unüberwindbare Kluft dar. Ein TV-Kanal kann gegenüber Zeitungen ungleich mehr Zuschauer erreichen. Das Fernsehen ist auch Konsumenten mit niedrigem Bildungsniveau vertraut und die verschiedenen Schriftarten spielen keine Rolle. Außerdem verfügt das Fernsehen als Medium über ein hohes Maß an Prestige.

Seit Mai 1995 sendet ein kurdischer Fernsehkanal via Satellit nach Europa, Nordafrika und Westasien. Dem ersten kurdischen Sender MED-TV wurde die Lizenz durch die britische Kontrollbehörde ITC erteilt. Die Studios befinden sich in der Nähe von Brüssel. Nach eigenen Angaben wird MED-TV von Spenden v.a. kurdischer Geschäftsleute in Europa finanziert. Von der Türkei wird dem Sender vorgeworfen, durch die PKK betrieben zu werden. 1999 wurde MED-TV die Lizenz entzogen. Kurz darauf begann der Kanal Medya-TV, eines ähnliches Programm auszustrahlen.⁴⁷

MED-TV beschreibt seine Zielsetzung in einer Informationsbroschüre des Senders von 1995: „Zum ersten Mal in der Geschichte können die kurdischen Menschen ihr eigenes Leben, ihre eigenen Realitäten auf den Bildschirmen der ganzen Welt widergespiegelt betrachten. MED-TV hofft, bei der Erneuerung der kurdischen Sprache und der Identität dieser enteigneten Nation Unterstützung zu leisten und dabei die kurdische Öffentlichkeit weltweit über nationale und internationale Ereignisse zu informieren.“

Nach eigenen Angaben erreicht der Sender etwa 30 Millionen Zuschauer in 70 Ländern. „Für Kurden ist MED-TV wichtigste Informationsquelle“ schreibt die Frankfurter Rundschau (24.2.1999). Die Angabe deckt sich mit meinen eigenen Erfahrungen. Ganz gleich, ob in der Türkei, Deutschland oder einem anderen Land: Selten bin ich in ein kurdisches Wohnzimmer gekommen, in dem nicht MED-TV eingeschaltet war.

⁴⁶ Diese Programme wurden mehrfach kriminalisiert. „Der Geheimsender der Terrorkurden - Morgen wieder in Stuttgart auf Sendung“ so eine Schlagzeile der Bildzeitung Stuttgart am 27.2.1999. Der angebliche Geheimsender ist das auf legaler Grundlage sendende Freie Radio Stuttgart, in dem einmal wöchentlich eine kurdische Sendung ausgestrahlt wird.

⁴⁷ Neben Medya-TV existieren noch zwei weitere kurdische Fernsehkanäle: KTV sendet seit Ende 1998 mit finanzieller und logistischer Unterstützung der Türkei und wird der irakisch-kurdischen Partei KDP zugerechnet. Seit Anfang 2000 verfügt die irakisch-kurdische Partei PUK über den eigenen Sender Kurd-Sat.

Neben Spielfilmen in kurdischer Sprache, Kurdischunterricht und Kurdisch synchronisierten Zeichentrickfilmen im Kinderprogramm nehmen die Nachrichtensendungen großen Raum ein. Die Nachrichten werden zu festgelegten Zeiten in verschiedenen Sprachen wie Türkisch, Kurmanci, Zaza, Sorani, Arabisch und Assyrisch gesendet. Beliebt sind auch Diskussionsrunden und Sendungen, in denen die Zuschauer live anrufen und ihre Meinung abgeben sowie über konkrete Ereignisse berichten. Dadurch entsteht via Satellit eine Kommunikation zwischen Kurden in den verschiedenen Ländern.

MED-TV hätte die Souveränität der Türkei im Südosten der Türkei in kultureller und politischer Weise durchbrochen, schreibt Hassanpour (1998, S. 58 ff.).⁴⁸ Durch den Sender könne die Türkei auf ihrem Territorium nicht mehr die volle Souveränität über die kurdische Bevölkerung ausüben. MED-TV untergrabe das in der Türkei existierende Sprachenverbot, indem es die Quantität und die Qualität der Kurdischsprecher durch Programme für den Kurdischunterricht und zahlreiche Talkshows in kurdischer Sprache erhöhe. „Es ist bekannt, dass die Medien, besonders das Fernsehen den Status einer Sprache heben.“ (Hassanpour 1997, S. 264)

Das Programm verwendet laufend zahlreiche Symbole des kurdischen Nationalismus. Selbst die Bezeichnung des Senders, MED-TV, sei als Symbol zu verstehen, so Hassanpour. Der Name spiele auf die angenommene Abstammung der Kurden von den Medern an. Damit solle signalisiert werden: Wir Kurden sind Meder, nicht Türken. Darüber hinaus stelle MED-TV den Anspruch der türkischen Verfassung auf die volle Souveränität über den Südosten in Frage. Der Sender habe Verbindungen zwischen den kurdischen Zuschauern weniger als Mitglieder eines Auditoriums denn als Bürger eines kurdischen Staates hergestellt. Täglich erführen die Zuschauer die Staatsbürgerschaft in einem beanspruchten kurdischen Staat durch das nationale Fernsehen und die nationale Nachrichtenagentur. In Millionen Haushalten errichte MED-TV die kurdische Fahne und Nationalhymne.

„Es gibt kaum einen Zweifel daran, dass die Inbetriebnahme des Senders das Kräfteverhältnis zugunsten der KurdInnen verschoben hat. Er ermöglicht diesem staatenlosen Volk zum ersten Mal, miteinander zu kommunizieren, ohne durch die internationalen Grenzen, die es geteilt haben, eingeschränkt zu werden.“ (ebd., S. 261)

Der Sender gibt Kurden, wo immer sie auch leben, zum ersten Mal die Gelegenheit, frei von staatlicher Repression im öffentlichen Raum über sie betreffende politische, kulturelle und soziale Fragen zu diskutieren. Hassanpour schreibt zu der Frage, ob der Sender einen Beitrag dazu leisten könne, die Auseinandersetzung um soziale und gesellschaftliche Probleme voranzutreiben: „Viel hängt auch von der Bereitschaft MED-TVs ab, offen zu sein für die Vielfalt der Meinungen, die das hochgradig aufgeteilte kurdische politische Umfeld bietet.“ (ebd., S. 268 f.)

Die Suche „einer staatenlosen Nation nach Souveränität im Äther“ (Hassanpour 1997) wurde von der Türkei von Beginn an mit diplomatischen Mitteln und Störsendern bekämpft. Mit einer ständigen außenpolitischen Offensive gegenüber Satellitenfirmen, Lizenzvergebern und Staaten, die in die Betreibung des Senders involviert sind, erreichte die türkische Regierung mehrmals die Stilllegung des Senders über einen kurzen Zeitraum. Dazu kommen repressive Maßnahmen gegen potenzielle Hörer in Türkisch-Kurdistan. Satellitenschüsseln wurden durch Sicherheitskräfte zerstört. Zuschauer, die in Kaffeehäusern das Programm verfolgten, verhaftet. „Nicht in der Lage, die Fernsehsignale vom Himmel zu stoppen, war die Regierung zwar eingeschränkter, aber keineswegs zurückhaltender im Einsatz von Gewalt gegen MED-TV.“ (Hassanpour 1997, S. 255)

⁴⁸ Amir Hassanpour hat sich als Professor für Kommunikationswissenschaften an der kanadischen Universität Toronto ausführlich mit dem Sender MED-TV beschäftigt. Vergl. Hassanpour 1997 u. 1998. Zu MED-TV s.a. Falk 1998, S. 156; Frankfurter Rundschau, 24.2.1999; Abschnitt 6.2. *Aspekte der kurdischen Sprache*.

Vom türkischen Staat wird MED-TV vorgeworfen, dass der Sender „gegen die Türkei aufhetzt und mit entsprechenden Beiträgen für PKK-Aktivistinnen und Sympathisanten wirbt“ (FR, 24.2.1999). MED-TV zeige eine „deutliche Ausrichtung auf die Positionen der PKK“, so urteilt auch das Zentrum für Türkeistudien (Akkaya 1998, S. 140).

Dem hält Hassanpour entgegen, dass MED-TV wesentlich pluralistischer sei als die „linientreuen“ Veröffentlichungen der PKK. Allerdings müsse das Entstehen von Medien in seiner historischen Dimension betrachtet werden. Ohne die nationale kurdische Bewegung, die die PKK hervorgebracht habe, sei der Sprung ins Zeitalter des Satellitenfernsehens kaum denkbar.

Die Maßstäbe des westlichen Journalismus – Genauigkeit, Fairness, Objektivität – „werden bei der Berichterstattung MED-TVs über die Türkei eher eingehalten als bei der Berichterstattung der türkischen Medien über die KurdInnen, die nicht von Ankaras politischer Linie abweicht.“ (Hassanpour 1997, S. 269)

Die Frankfurter Rundschau (24.2.1999) zitiert einen Zuschauer, der die Frage der Parteilichkeit aus seiner Sicht ganz pragmatisch beurteilt: „Dass Propaganda betrieben wird, ist doch ganz natürlich; die türkischen Programme machen das ja auch.“

Im Zuge der Auseinandersetzungen nach der Festnahme Öcalans im Februar 1999 geriet MED-TV unter Beschuss der deutschen Innenpolitik. Der Hamburger Innensenator beklagte, „dass MED-TV ungehindert für Demonstrationen mobil mache, am Rande derer dann Gewalttaten begangen werden.“ Er forderte ein Verbot des kurdischen „Propagandasenders“. Innenminister Schily hielt dem lediglich „polizeitaktische Überlegungen“ entgegen (FR, 1.3.1999).

Die Forderungen deutscher Innenpolitiker sowie die andauernden außenpolitischen Bemühungen der Türkei zeigten Erfolg. Am 22. März 1999 verfügte die britische Aufsichtsbehörde ITC (Independent Television Commission) die Stilllegung von MED-TV. Mit der Begründung, in den Programmen würde zur Gewalt aufgerufen, wurde dem Sender die Lizenz entzogen.

Die IG-Medien kritisierte die Entscheidung „als fundamentalen Eingriff in die Meinungs- und Pressefreiheit.“ Das Recht der Kurden, Sendungen in ihrer Sprache zu empfangen, dürfe nicht beeinträchtigt werden. Im übrigen habe MED-TV gerade nach der Festnahme Öcalans an die in Deutschland lebenden Kurden appelliert, sich an die Gesetze zu halten und damit zur Deeskalation beizutragen. Die IG Medien forderte von der britischen Rundfunkkontrolle ITC, die zugegeben habe, unter Druck Ankaras zu stehen, die Sendelizenz für MED-TV wieder zu erteilen (Presseinformation der IG Medien 25. März 1999).

Seit 31. Juli 1999 sendet der Kanal Medya TV in der Tradition von MED-TV. Der neue Sender hat seinen Sitz in Paris.

4.8.4. Kurdische Migrationsliteratur

Die kurdische Literatur in Deutschland entwickelte sich später als die türkische Literatur. Aber seit Ende der 80er Jahre drängt eine ständig steigende Zahl von Veröffentlichungen auf den Markt. Wie die Literatur anderer in Deutschland lebender Migranten und Migrantinnen ist die erste Phase der kurdischen Literatur geprägt von Rückkehrorientierung und Realitätsverarbeitung. Gegen die Kälte der modernen Industriegesellschaft wird die Sehnsucht nach der Wärme der Heimat beschworen. „Das Leiden am bundesdeutschen Alltag, das die Migrantenliteratur kennzeichnet, wird von der Suche nach Identität begleitet.“ (Heinze 1986, S. 51)

Das Thema Identität nimmt einen zentralen Raum innerhalb der kurdischen Literatur ein. Dazu der kurdische Literaturkritiker Tschawisch: „Die kurdischen Exilschriftsteller, besonders aus Nord-Kurdistan (Türkei), sind ständig auf der Suche nach ihrer in der Heimat geraubten und geleugneten Identität. ... Die Identitätsbildung und Identitätskrise sind ein komplexes Thema in

der kurdischen Exilliteratur. Die Folgen des Kulturschocks, psychische und soziale Faktoren, die Entwurzelung von der Heimat und die Diskriminierung der ethnischen Gruppen im Ausland (Deutschland) treiben die Schriftsteller in eine tiefe Krise. Mit der Frage: Wer bin ich? konfrontieren sie sich inmitten der neuen fremden Gesellschaft.“ (Tschawisch 1996, S. 38 f.)

Das Thema wird von den einzelnen Autoren unterschiedlich bearbeitet. Viele Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der Angst vor Verlust der kurdischen Identität und der Angst vor einer zweiten Assimilation in Europa. Feryad Fazil Omar übt beispielsweise harte Kritik an denen, „die nicht wissen, wo ihre Wurzeln sind.“ (Omar. In: Tschawisch 1996, S. 138)

Andere Autoren versuchen, ihre Identität in der Auseinandersetzung zwischen Migration und Heimat zu finden. „Im Exil versucht der Mensch durch die Heimat seine eigene Identität zu finden. ... Die Heimat ist für mich mehr die Erinnerung. Wenn ein Schriftsteller schreibt, blättert er die Heimatseiten und erinnert sich an seine Heimat.“ (Fadil Ahmad. In: Tschawisch 1996, S. 144)

Der Schriftsteller Nazif Telek bezeichnet seine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen als Möglichkeit, gemeinsam mit anderen in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben. In einem Gedicht beschreibt er sein Leben mit verschiedenen Kulturen so:

„Ich bin ein Baum.

Ich habe kurdische Wurzeln,

einen türkischen Stamm

und deutsche Äste.“ (Kurdistan heute 9/1994, S. 52)

In kurdischen Veröffentlichungen sind Politik und Literatur eng miteinander verknüpft. Der Einfluss der Ereignisse in Kurdistan findet sich in den meisten Veröffentlichungen. „Viele kurdische Schriftsteller verstehen ihre Bücher als Instrument zur Veränderung der kurdischen Gesellschaft: Die Veröffentlichungen der kurdischen Exilliteratur spielen eine große Rolle und wirken auf die kurdischen Migranten in Deutschland. Sie bringen die Kurden mehr dazu, über viele Dinge zu diskutieren.“ (Fadil Ahmad. In: Tschawisch 1996, S. 144)

Auch die Romane sind meist von ihrer politischen Aussage nicht zu trennen. Der kurdische Schriftsteller Hemreş Reşo schreibt: „Bei den Kurden gibt es sehr selten kurdische Schriftsteller, die nicht politisch denken und schreiben.“ (Tschawisch 1996, S. 148 f.) Selbst im Bereich der kurdischen Lyrik, z.B. in Liebesgedichten, werden politische Inhalte kodiert zum Ausdruck gebracht.

Der kurdische Schriftsteller Fadil Karim Ahmad macht die lange erduldete Zensur in den Herkunftsländern für den politischen Charakter verantwortlich. „Im Exil schreiben die Schriftsteller mit einer großen Sehnsucht alle ihre politischen Ansichten in ihre literarischen Stücke, da es in ihrer Heimat verboten war.“ (ebd., S. 144)

Einige kurdische Publizisten sehen sich weniger durch schriftstellerische Neigungen als durch die politischen Umstände zum Schreiben veranlasst. Hemreş Reşo sieht sich selbst nicht als Schriftsteller, erst „die Umstände haben aus mir einen Dichter, Schriftsteller und Journalisten gemacht“ (ebd., S. 111).

Der kurdischen Sprache wird in der kurdischen Migrationsliteratur ein hohes Prestige zugemessen. Autoren aus Irakisch-Kurdistan verwenden eine elaboriertere kurdische Sprache als Schriftsteller aus der Türkei, die meist erst in Europa begannen in Kurdisch zu schreiben. Manche kurdischen Schriftsteller wie Hemreş Reşo lernten die kurdische Sprache erst in Deutschland. Gerade das Verbot der kurdischen Sprache hätte ihn veranlasst, „auf Kurdisch zu schreiben, um auf diesem Wege zum einen gegen die Unterdrückung des kurdischen Volkes zu kämpfen und zum anderen die kurdische Schriftsprache wiederzubeleben.“ (ebd., S. 113)

Die Ethnologin Ruth Wolfensberger kommt bei der Untersuchung von fünf deutschsprachigen kurdischen Romanen⁴⁹ zu dem Ergebnis: „Der Grund-Tenor der Romane scheint mir überall der gleiche zu sein: So geht es *uns*, so leben *wir*, das ist *uns* passiert; so denken, fühlen, handeln wir. Während Allafi und Aksoy eher gesellschaftskritisch, sozialpolitisch auf die *innerkurdischen* Verhältnisse und Hierarchien eingehen und dabei kaum Gewicht auf die historische, mythische oder religiöse Einbindung ihrer Figuren legen, so ist die gemeinsame Geschichte, Religion und die mythische Vergangenheit für Barakat, Aziz und Işik zentral. Sie grenzen Kurdistan und die Kurden auch gegen *aussen* ab, ohne die Stärkung *nach innen* zu vernachlässigen. Alle Autoren scheinen auf die Vermittlung einer Wir-Identität hinzuarbeiten.“ (Wolfensberger 1998, S. 109)

Die untersuchten Romane seien Ausdruck eines Ethnisierungsprozesses. Als Teil dieses Prozesses seien sie geeignet, weitere formelle oder informelle Wir-Gruppen-Prozesse auszulösen. Auffällig sei die starke Bindung an symbolische Strukturen wie Ritual, Religion, Kunst und Mythen (ebd., S. 111).

Unter Verweis auf Hobsbawm (1993) interpretiert Wolfensberger die kurdische Exilliteratur als „invented traditions“. Unter „invented traditions“ sind sowohl neu erfundene als auch übernommene und modifizierte Traditionen zu verstehen. Die kurdische Exilliteratur bewirkte eine Stärkung bestimmter Werte und Verhaltensnormen. Diese „erfundenen Traditionen“ hätten die Funktion, eine Kontinuität zwischen Vergangenheit und Zukunft herzustellen. Dabei gehe es nicht um die historische Wahrheit. Gesucht werde die Kontinuität zu einer passenden - nicht unbedingt zu einer realen - Vergangenheit.

In den Herkunftsländern der Kurden ist die Literatur stark durch die staatliche Zensur und durch die Rücksichtnahme auf religiöse und kulturelle Tabus geprägt.

„Die im Exil geschriebene Literatur ist freier und liberaler als in der Heimat“, beurteilt Hemreş Reşo die kurdische Exilliteratur (Tschawisch 1996, S. 92). Auch Tschawisch ist der Meinung, dass die Kritik an der eigenen Gesellschaft in der Fremde offener bearbeitet wird als in der kurdischen Heimatliteratur (Tschawisch 1996, S. 93). Es werden Tabus wie Hochzeitsnacht, Körperlichkeit, Prostitution, Sexualität, Liebesbeziehungen zwischen Guerillakämpfern, Vergewaltigung und andere Gewalt innerhalb der Gesellschaft thematisiert.

Da die kurdischen Schriftsteller in der Türkei weder die Möglichkeiten hatten, auf Kurdisch zu schreiben, noch sich mit Fragen der kurdischen Politik und Gesellschaft öffentlich auseinander zu setzen, ist für sie sowohl die Verwendung der kurdischen Sprache als auch das Schreiben über kurdische Themen ein Novum. Sie können auf keine schriftstellerische Tradition in kurdischer Sprache zurückgreifen.

Hemreş Reşo schreibt: „Die Exilliteratur zwischen den Nord-Kurden und den Süd-Kurden ist unterschiedlich. Die Kurden aus dem irakischen Teil Kurdistans haben sich, da ihre Schriftsprache nicht verboten war, mehr mit der Weltliteratur beschäftigt als die Kurden aus dem türkischen Teil Kurdistans.“ (Tschawisch 1996, S. 147)

Feryad Fazil Omar kritisiert vor allem die starke propagandistische Prägung nordkurdischer Schriftsteller. „Z.B. sieht man das Wort Kurdistan 15 Mal in einer Seite. Ich sehe wenig Perspektive in dieser Art von Literatur.“ (Tschawisch 1996, S. 140)

Auch Ahmad sieht die Gefahr, dass kurdische Literatur zur nationalistischen Parole verkomme. Seiner Meinung nach solle sie statt dessen mehr Kritik ausüben.

⁴⁹ Salim Barakat: Der eiserne Grashüpfer. Basel 1995

Haydar Işik: Der Agha aus Dersim. München 1994

Mohammad H. Allafi: Es schneit im Zagrosgebirge. Frankfurt/M. 1991

Ihsan Aksoy: Das Lied der Kurden. Hildesheim 1994

Namo Aziz: Kein Weg nach Hause. Freiburg-Basel-Wien 1991.

Wolfensberger (1998, S. 61 f.) unterscheidet insgesamt drei Phasen der Entwicklung der Migrationsliteratur. Die erste Phase sei stark von der Rückkehrorientierung und Realitätsverarbeitung im Immigrationsland geprägt. Die zweite Phase kritisiere sowohl Rechtlosigkeit und Diskriminierung im Zuzugsland als auch reaktionäre Strukturen innerhalb der Migrantenminderheit. Als drittes folge die Phase der Individualisierung. Die Autoren ließen sich keine Fremdzuschreibungen mehr gefallen. Sie wollten sich weder über Ethnie, Sprache noch Aufenthaltsstatus definieren lassen. Nach dieser Einteilung befindet sich die kurdische Migrationsliteratur in der zweiten Phase. In den kommenden Jahren ist eine Weiterentwicklung zu erwarten. Es ist davon auszugehen, dass die europäische Literatur ihren Einfluss auf die kurdische Literatur verstärken wird. Gerade beginnt eine neue in Europa sozialisierte Generation kurdischer Intellektueller das Schreiben. Sie wird anders schreiben als die erste Generation, die ihre Kindheit und Jugend in der Türkei oder in Kurdistan verbrachte. „Die Sehnsucht nach der Heimat wird bei den kommenden kurdischen Generationen nicht mehr so stark sein wie bei unserer,“ meint Tschawisch.

5. Institutionelle Diskriminierung der kurdischen Minderheit

5.1. Türkische Konsulate und deutsche Behörden

Die Bundesrepublik ist nur bereit, Minderheitenkulturen als Nationalkulturen der Herkunftsländer gewisse Rechte zuzugestehen. Bis Mitte der 80er Jahre wurde die kurdische Minderheit in der Bundesrepublik ignoriert. Das hat sich innerhalb der Institutionen auch dann kaum geändert, als sich seit Mitte der 80er Jahre sukzessive das Bewusstsein durchsetzte, dass es eine kurdische Minderheit in Deutschland gibt.

Die Türkische Botschaft und die verschiedenen Konsulate haben - wie alle ausländischen Vertretungen - völkerrechtlich einen exterritorialen Status, d.h. beispielsweise, dass das Botschaftspersonal keine Aufenthaltsgenehmigung benötigt und Immunität genießt. Gegenüber ihren Staatsbürgern haben sie hoheitliche Befugnisse. Sie stellen Pässe aus, die wiederum Voraussetzungen für den Aufenthaltsstatus in der Bundesrepublik sind. Diese Macht benutzen sie - wie viele Beispiele zeigen - zur Disziplinierung¹ ihrer Staatsbürger und als Druckmittel gegenüber kurdischen und türkischen Oppositionellen.

Auch auf die deutsche Einbürgerung können die türkischen Konsulate Einfluss nehmen. Voraussetzung für die Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft ist die Entlassung aus der türkischen Staatsbürgerschaft. Normalerweise kommen die türkischen Behörden diesbezüglichen Anträgen innerhalb weniger Wochen nach, da der türkische Staat Einbürgerungen grundsätzlich befürwortet. Über den Eintrag des Geburtsortes in den Papieren ist für jede türkische Behörde ersichtlich, ob ein Antragsteller aus den kurdischen Gebieten der Türkei kommt. Mir sind zahlreiche Fälle bekannt, in denen türkischen Staatsbürgern, die einen kurdischen Geburtsort in ihrem Pass eingetragen haben, die beantragte Entlassung aus der türkischen Staatsbürgerschaft verweigert wurde bzw. erst nach Jahren erfolgte. Die deutsche Einbürgerung wurde dadurch jahrelang hinausgezögert. Darüber gibt es natürlich keine Statistiken. Die Vielzahl der Fälle legt aber die Vermutung nahe, dass es sich in der Praxis der türkischen Behörden um einen von oben angeordneten ethnizitätsspezifischen Ausschluss handelt.

Die türkischen Generalkonsulate versuchen, Einfluss auf die Namensgebung kurdischer Migranten zu nehmen. Kurdische Namen gelten in der offiziellen Diktion als Verstoß „gegen die türkischen Sitten und Gebräuche“. In zahlreichen Fällen haben sich deutsche Standesämter den türkischen Standpunkt zu eigen gemacht und die kurdischen Eltern aufgefordert, den Namen ihres Kindes zu ändern.

Auch wenn die Macht ausländischer Vertretungen völkerrechtlich abgesichert ist, hat der Aufnahmestaat zahlreiche Möglichkeiten diese einzuschränken. Erstens könnte eine Politik, die auf eine Integration der Migranten angelegt ist und den Migranten in absehbarer Zeit einen vom Herkunftsland unabhängigen Status in Aussicht stellt, den Einfluss der Konsulate einschränken. Die Migranten wären nur noch in einem Übergangsstadium auf die Kooperation mit den Institutionen des Herkunftslandes angewiesen.

Zweitens können bundesdeutsche Behörden - wenn es ihnen politisch opportun erscheint - mit ausländischen Vertretungen durchaus anders umgehen, wie das Beispiel des ehemaligen Jugoslawiens zeigt. Kroatische Institutionen erhielten schon lange vor der Anerkennung der Republik Kroatien sehr großzügige Spielräume zu Lasten der jugoslawischen Hoheitsrechte. Diese Haltung korrespondiert mit einer Außenpolitik, die die kroatische Sezession ausdrücklich gewollt und

¹ Im folgenden Abschnitt 5.2. *Soziale Dienste* werden Beispiele genannt, wie missliebigen türkischen Sozialarbeitern und -arbeiterinnen die Passverlängerung verweigert wurde.

gefördert hat. Bereits zehn Monate vor der offiziellen Anerkennung der Republik Kroatien wurden in Stuttgart und München eingerichtete „Auslandsbüros der Republik Kroatien“ auf deutschem Boden geduldet. Diese „Auslandsbüros“ unterstanden direkt dem kroatischen Außenministerium und nahmen für sich hoheitliche Befugnisse wie das Ausstellen von Pässen in Anspruch. Die Argumentation der Auslandsbüros, nach der es den kroatischen Migranten wegen der dort zu erwartenden Repressionen nicht zumutbar sei, sich weiterhin an die jugoslawischen Vertretungen zu wenden, wurde von deutschen Behörden zwar nicht übernommen, aber geduldet.²

Die türkischen Vertretungen üben erheblichen Einfluss auf das Netzwerk von Institutionen der Ausländerbetreuung aus. Während türkische Vereine und andere Angebote für türkische Jugendliche, Frauen, Senioren und Kinder gefördert werden, fehlen entsprechende Angebote für kurdische Migranten und Migrantinnen. Es wäre naiv zu glauben, in den vorhandenen Einrichtungen wären alle türkischen Staatsbürgern gleichermaßen willkommen. Die auch für einen Außenstehenden kaum zu übersehende türkisch-nationalistische Symbolik macht die Verleugnung kurdischer Identität zur Voraussetzung der Partizipation.

Kurdischen Selbsthilfeprojekten wird hingegen kaum ein Zugang zu öffentlichen Räumen und Geldern gewährt, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen. In Karlsruhe bewarb sich ein kurdischer Kulturverein um Räume in einem von der Stadt neu eingerichteten „Internationalen Begegnungszentrum (IBZ)“. Nach ihren Zielsetzungen will diese Einrichtung „einen Beitrag leisten zur gegenseitigen Toleranz und Rücksichtnahme sowie zur Respektierung unterschiedlicher kultureller, weltanschaulicher und politischer Auffassungen der verschiedenen Nationalitäten.“ Obwohl die kommunalpolitisch Verantwortlichen das kurdische Anliegen als berechtigt ansahen, lehnten sie auf Druck des türkischen Generalkonsulats und ihm nahestehender Vereine den Antrag ab (Badisches Tagblatt, 29.11.1995). Das türkische Generalkonsulat schob einen durch ihn gegründeten „Koordinierungsrat der türkischen Vereine in Baden“ vor, der drohte, aus dem Gebäude auszuziehen, falls dort ein kurdischer Verein einziehen würde. In einem „Offenen Brief“ wurde die geplante Vermietung eines Raumes an einen kurdischen Verein als Bedrohungsszenario dargestellt: „Das durch die Stadt Karlsruhe gegründete IBZ wird zur Schaubühne von Entwicklungen, die das Leben der Türken gefährden und Karlsruhe zu einer Hochburg einer Terrororganisation machen. ... Wir wollen hiermit alle Verantwortlichen daran erinnern, dass niemand das Recht hat, das Leben unserer Bürger im IBZ und das Leben anderer unschuldiger Menschen zu gefährden.“

Schließlich ging einen Tag vor der anstehenden Entscheidung eine schriftliche Bombendrohung bei der Polizei ein, die in einem ähnlichen Wortlaut den Ausschluss des kurdischen Vereins forderte. Die Stadt - unterstützt durch einen Ausschuss bestehend aus AWO, Caritas, Stadtjugendausschuss und Ausländerbeirat - beugte sich dem Druck des türkischen Konsulats: „Die damit verbundene Desintegration der größten in Karlsruhe lebenden Ausländergruppe wäre als unverhältnismäßig großer Schaden zu werten gewesen.“ Zur Integration der kurdischen Minderheit, die keine unerheblich große Gruppe darstellt, wurde kein Angebot unterbreitet. Von oben verordnete Multikulturalität konnte nur mit der Ausgrenzung einer nicht ins Konzept passenden Gruppe gewährleistet werden.

Das zweite Beispiel betrifft Anträge kurdischer Selbsthilfeeinrichtungen auf „ABM-Stellen“. Es ist ganz üblich, dass soziale Einrichtungen und gemeinnützige Vereine beim Arbeitsamt eine Förderung für Stellen beantragen, die als „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ gelten. 1990 erging an die Arbeitsämter eine Anweisung des Außenministeriums, dass Anträge kurdischer Einrichtungen abzulehnen seien. „Aus politischen Gründen hält das Auswärtige Amt an seiner Auffassung fest,

² Brieden (1995, S. 194) schreibt bezugnehmend auf die Duldung kroatischer Behörden: „Müsste man dann nicht auch - aus moralisch gleichwertiger Legitimation - den Kurden gleichfalls eine von den türkischen diplomatischen und konsularischen Vertretungen unabhängige 'Passhoheit' zugestehen, wenn z.B. die PKK, die sich als nationale Befreiungsbewegung und legitime Vertretung der Kurden in der Türkei versteht, derartige 'quasi-staatliche' Institutionen im Zuzugsland errichten würde?“

dass Aktivitäten kurdischer Gruppen im Bundesgebiet nicht mit Bundesmitteln gefördert werden sollten. ... Jede Förderung auch angeblich rein kultureller Aktivitäten durch die Bundesrepublik würde in der großen türkischen Kolonie in der Bundesrepublik Deutschland Zwietracht und interkommunitäre Streitigkeiten auslösen.“ (zit. n. taz, 4.8.1995)

Auf eine parlamentarische Anfrage der Bundestagsabgeordneten Angelika Beer bestätigte die Bundesregierung 1995, dass die Arbeitsämter an solche Anweisungen gebunden sind. „Eine Förderung kurdischer Vereine kann in der gegenwärtigen Situation geeignet sein, Zweifel bezüglich der Respektierung der Türkei durch die Bundesregierung aufkommen zu lassen.“ (ebd.) Der kurdische Verein Navend - Zentrum für kurdische Studien e.V. in Bonn hatte die Förderung eines Integrationskonzept für kurdische Jugendliche beantragt. Das Arbeitsamt lehnte den Antrag ab, die türkische Regierung könnte eine Bewilligung „als Versuch der Einmischung in innertürkische Angelegenheiten und als Förderung separatistischer Tendenzen betrachten“. (ebd.) Weder Maßstäbe der Arbeitsverwaltung wie etwa die sogenannte „ABM-Anordnung“ der Bundesregierung noch das Arbeitsförderungsgesetz oder soziale Kriterien wurden in diesem Fall angesetzt, sondern es wurde allein außenpolitischen Interessen der Vorzug gegeben.

Kurdische Migranten werden auch durch das PKK-Verbot beschränkt. Es schränkt die politischen Rechte derer ein, die sich auf den von der PKK geführten Befreiungskampf beziehen. Jahrelang forderte die türkische Regierung von der Bundesrepublik Deutschland das Verbot der PKK bzw. ein stärkeres Einschreiten deutscher Behörden gegen die politischen Aktivitäten der in Deutschland lebenden Kurden und Kurdinnen.³ Am 26. November 1993 schließlich erließ der damalige Bundesinnenminister Kanther ein Betätigungsverbot für die PKK (Arbeiterpartei Kurdistan) und die ERNK (Nationale Befreiungsfront Kurdistans), das 35 kurdische Organisationen, darunter zahlreiche kurdische Arbeiter- und Kulturvereine, einen kurdischen Verlag und eine Presseagentur mit einschloss. Das Verbot kurdischer Organisationen ist politisch und rechtlich umstritten. Es spricht vieles dafür, dass die Maßnahme weniger von der Innenpolitik als von der Außenpolitik diktiert wurde. Auch die Verbotsverfügung hebt die außenpolitische Notwendigkeit hervor: „Die gewalttätigen Aktionen ... stören erheblich das Verhältnis zum türkischen Staat. ... Die deutsche Außenpolitik und die Außenpolitik der gesamten westlichen Welt tritt für diese Integrität eines wichtigen NATO-, WEU- und Europaratpartners im Interesse des Friedens in der gesamten Region ein. Eine weitere Duldung der PKK-Aktivitäten in Deutschland würde diese Außenpolitik unglaublich machen und das Vertrauen eines wichtigen Bündnispartners, auf das Wert gelegt wird, untergraben.“

Da das PKK-Verbot auch Vereine sowie andere Netzwerke, die der PKK zugerechnet wurden, erfasste, wurden davon nicht nur politische Kader, sondern auch Teile der kurdischen Wohnbevölkerung betroffen. Häufig wurden Besucher kurdischer Versammlungen von der Polizei kontrolliert, festgehalten oder auch verhaftet. Zahlreiche Veranstaltungen und Demonstrationen wurden verboten. Von den zahlreichen dadurch betroffenen Kurden wurden diese Maßnahmen als gegen Kurden gerichtet empfunden. Dadurch wirkte sich das PKK-Verbot eher stärkend auf das kurdische Nationalbewusstsein aus.⁴

³ s.u.a. Süddeutsche Zeitung, 12./13.12.1992: „Der türkische Innenminister fordert: Bonn soll die PKK verbieten“.

⁴ In der Frankfurter Rundschau (24.2.1999) werden die Gefühle einer jungen Kurdin nach der Verhaftung Öcalans beschrieben. „Mizgin hat es satt. Erst haben ihre Mitschüler auf das Bild von Abdullah Öcalan gespuckt, ‘dann haben sie mich als Terroristin beschimpft.’ Seit Tagen weigert sich die 19jährige standhaft, in die Schule zu gehen. Bei ihrem Bruder, sagt sie, sei es noch schlimmer gewesen. Die Situation an den Schulen drohe zu eskalieren, warnte am Montag der kurdische Elternverein. Immer häufiger käme es zu Schlägereien zwischen kurdischen und türkischen Schülern.“ Seit der Verschleppung Öcalans „ist für Mizgin die Heimat der Eltern zur eigenen geworden; eine Heimat die sie nicht einmal kennt. Doch in diesen Tagen zumindest lässt man ihr gar keine andere Wahl. Die Deutschen nicht, und die Türken schon gar nicht.“

5.2. Soziale Dienste

Für kurdische Migranten und Migrantinnen fehlen Beratungsangebote, die über die nötige sprachliche und kulturelle Kompetenz verfügen. Die Gründe dafür liegen auf verschiedenen Ebenen. Zu Beginn der Migration wurden Beratungsstellen für „Gastarbeiter“ in Kooperation mit den Konsulaten der Herkunftsländer errichtet. Die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der diese Aufgabe übertragen wurde, gestaltete diesen Dienst als einen Art Außenposten türkischer Konsulate. Heute erkennen viele Träger durchaus die bestehende Lücke für kurdische Migranten. Gerade kirchliche Träger sehen durch die offensichtliche Not kurdischer Flüchtlinge Handlungsbedarf. Dem stehen aber v.a. finanzielle Einsparungen im gesamten sozialen Netz sowie allgemeine Blockaden gegenüber der interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste entgegen.

Hier soll zunächst auf die Geschichte des Sozialen Dienstes der AWO eingegangen, dann der Beratungsbedarf kurdischer Zuwanderer und Flüchtlinge beschrieben und schließlich mögliche neue Wege diskutiert werden.

Als vor 40 Jahren die ersten ausländischen Arbeitskräfte angeworben wurden, dachte man von Seiten der deutschen Regierung und der Industrie nur an einen Aufenthalt für einige Jahre. Das ausschließliche Interesse der Industrie galt der kurzfristigen optimalen Verwertbarkeit der Arbeitskraft. Der Leiter eines Wohnheims zitiert die Anforderungen, die ein Mercedes-Manager an ihn stellte: „Wir bauen die besten Autos der Welt. Sorgen Sie dafür, dass die Leute um 10 Uhr im Bett liegen. Mehr erwarten wir von Ihnen nicht.“ (zit. n. de Haan 1997)

Um die neuen Arbeiter möglichst reibungslos in die bestehende Ordnung einzugliedern, wurden Sozialberatungen für ausländische Arbeitskräfte eingerichtet.

„Weil die Beschäftigung von Ausländern nur vorübergehend sein sollte, erhielten die Vertretungen der Heimatstaaten ein starkes Mitspracherecht,“ so der ehemalige Abteilungsleiter bei der AWO de Haan (1997) auf einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll zum Thema „Kurdische Bevölkerung in Deutschland - Anerkennung ihrer Identität“ im Dezember 1996.

Nicht nur die Türkei, sondern auch die Diktaturen Spaniens, Portugals und Griechenlands nutzten ihre konsularische Vertretungen „als politische Überwachung und Inkassobüros für Passgebühren“ (ebd.). Für die Bundesregierung galten die Konsulate als die einzigen Vertretungen der Migrantinnen und Migranten. Ohne Selbstvertretungsrechte, eingeschränkt durch einen unsicheren Aufenthaltsstatus und das Ausländerrecht blieben den Arbeitsmigranten gleiche politische Rechte und Freiheiten verwehrt. Sieht man von minimalen Veränderungen wie der Einrichtung von Ausländerbeiräten ab, hat sich daran bis heute nichts grundsätzlich geändert.

Die Migranten und Migrantinnen wurden nach dem Kriterium der Religionszugehörigkeit unter den Wohlfahrtsverbänden aufgeteilt. Wer als katholisch galt - wie Italiener, Spanier und Kroaten -, wurde der Caritas, orthodoxe Christen dem Diakonischen Werk, Moslems und nicht-kroatische Jugoslawen der AWO zugeordnet.

Dass für die jugoslawischen Migranten zwei Wohlfahrtsverbände gleichzeitig zuständig waren, bedarf einer besonderen Erläuterung. Die Caritas entwickelte aus der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen kroatischen katholischen⁵ Mission einen Sozialdienst für jugoslawische Staatsbürger. Nach dem Protest der jugoslawischen Regierung, die diesen Sozialdienst als Einfallstor für „exilkroatische“ Kreise betrachtete, wurde die AWO offiziell mit der Betreuung jugoslawi-

⁵ Baur (1992) zur Rolle der katholischen Kirche im ehemaligen Jugoslawien: „Die katholische Kirche Kroatiens verstand sich immer als Verteidigerin der christlich-abendländischen Traditionen gegenüber der serbischen Orthodoxie und dem östlich-jugoslawischen Kommunismus. Sie hat sich in dieser Verteidigungshaltung zu einer für westeuropäische Begriffe z.T. stark nationalistischen Sammelbewegung entwickelt, die Kroaentum und Katholizismus gleichsetzt und auf Staat und Politik bewusst Einfluss nimmt (ähnlich z.B. der katholischen Kirche in Polen).“

scher Arbeitsmigranten beauftragt. Trotzdem blieben die Beratungsstellen des katholischen Wohlfahrtsverband bestehen und wurden auch weiterhin durch die öffentliche Hand gefördert. Die staatlichen Stellen teilten offensichtlich die Meinung der Caritas, wonach die Auswahlmöglichkeit zwischen zwei verschiedenen Trägern für jugoslawische Migranten explizit wünschenswert sei. Seit 1969 betreuen AWO und Caritas parallel mit etwa gleichviel Personal die Arbeitnehmer aus Jugoslawien. Das Vorgehen der Caritas konnte durchaus als Einmischung in innerjugoslawische Angelegenheiten interpretiert werden. Dieser Vorwurf wurde ihr aber von Seiten staatlicher Stellen nie gemacht, weil eine Förderung des exilkroatischen Engagements durchaus der offiziellen deutschen Außenpolitik entsprach.

Dagegen wird Einwänden der türkischen Botschaft gegen Einrichtungen, die in irgendeiner Weise mit dem Attribut „kurdisch“ in Verbindung stehen, oft nachgekommen. Die seit Ende der 70er Jahren von der kurdischen Minderheit erhobenen Forderungen nach einer Sozialberatung für kurdische Migranten bzw. nach Förderung und Unterstützung von Beratungsstellen, die von kurdischen Selbsthilfeorganisationen in Eigeninitiative aufgebaut wurden, wurden bis heute nicht erfüllt. Im Gegensatz zu den kroatischen Migranten verfügt die kurdische Minderheit über keine starke Lobby wie die katholische Kirche.

Die AWO errichtete ihren Sozialen Dienst in enger Kooperation mit der türkischen Botschaft, ohne sich zunächst der ethnischen oder religiösen Unterschiede der aus dem türkischem Staatsgebiet kommenden Menschen bewusst zu sein. Man übernahm aus Unwissenheit und Ignoranz die offizielle türkische Propaganda, alle türkischen Staatsbürger seien Türken und Sunniten.

De Haan bedauert, die „katastrophale Fehlentscheidung, für jede Einstellung eines Sozialarbeiters die Zustimmung der türkischen Botschaft“ eingeholt zu haben. Mit der immer gleichlautenden Begründung von „kommunistischer oder separatistischer Propaganda“ verlangte die Botschaft die Entlassung bestimmter Sozialarbeiter. Als die AWO sich dagegen verwahrte, entzogen die türkischen Konsulate missliebigen türkischen Sozialarbeitern die Pässe, um damit ihre Ausweisung in die Türkei zu erreichen.

Puskeppeleit und Thränhardt (1990) zitieren eine Anweisung des türkischen Außenministeriums an das Generalkonsulat Nürnberg. Darin heißt es, „dass eine direkte Ablehnung und auf diese Weise Herbeiführung einer offenen Konfrontation mit einer in der Bundesrepublik einen einflussreichen und angesehenen Status genießenden Institution zu Reaktionen in unerwünschten Ausmaßen führen könnten und dass es aus diesem Grund nützlicher ist, ohne gegen die genannte Institution Vorwürfe zu erheben, Maßnahmen gegen die in ihrer Struktur befindlichen Mitarbeiter zu treffen.“

Auch der Stern (26.2.1985) berichtete über den Druck, den türkische Konsulate auf einzelne AWO-Mitarbeiter und auf Funktionäre ausüben. Zitiert werden die Erinnerungen eines ehemaligen AWO-Bundesgeschäftsführers an ein Treffen mit dem türkischen Botschafter. „Nach anfänglichen Höflichkeiten hat der im Namen seiner Regierung von uns verlangt, einen bestimmten Berater zu entlassen. Diese Einmischung haben wir uns gehörig verboten.“

Kurdische Migranten zeigen sich generell misstrauisch gegenüber den Beratungsstellen der AWO. Angesprochen auf den Dienst der AWO habe ich immer wieder Antworten wie die folgende gehört: „Da kann ich ja gleich zum Konsulat gehen.“ Türkdanış - wie die AWO ihren Sozialen Dienst nannte - wird als verlängerter Arm der türkischen Konsulate gesehen. Schon der Name Türkdanış (türkische Beratung) erhält durch das Attribut „Türk“⁶ einen nationalistischen Beigeschmack, der durch die in vielen Beratungsstellen präsentierten Symbole des türkischen Nationalismus - wie ein Bild Atatürks oder türkische Fahnen - verstärkt wird.

Nicht nur mangelnde Sprachkompetenz macht die Beratungsstellen der AWO für das kurdische Klientel ungeeignet, sondern auch das jahrzehntelange Auftreten im Sinne der türkischen Staatspolitik.

⁶ Vereine oder soziale Einrichtungen, die sich bewusst von dem nationalistisch besetzten Begriff „Türk“ absetzen wollen, nennen sich „Türkiyeli“. Das bedeutet wörtlich übersetzt „aus der Türkei kommend“.

Ein kurdischer Sozialarbeiter über Türkdanış: „Die Sozialberater bei Türkdanış sind meistens türkische Sozialdemokraten, die die kurdische Frage entsprechend der offiziellen türkischen Staatspolitik beurteilen. Sie wissen über die Kurden nur das, was sie im türkischen Fernsehen sehen und hören. Wer sich als Kurde bekennt, gerät in Verdacht mit den ‘Terroristen’ zu sympathisieren. Ansonsten gelten Kurden als rückständig und dumm. Den meisten türkischen Sozialarbeitern fehlt jeder Einblick in die kurdische Gesellschaft. Deswegen haben unsere Leute einfach kein Vertrauen dorthin zu gehen.“

Der AWO-Funktionär de Haan zieht das resignierende Resümee: „Die Forderung nach einem Sozialdienst für Kurden wurde von der Bundesregierung als Zumutung empfunden, nur geeignet, die deutsch-türkische Freundschaft zu belasten. Die Organisation eines Sozialdienstes für Kurden war niemals möglich und ist es auch heute nicht. ... Ohne öffentliche Finanzierung ist ein Sozialdienst für Kurden nicht auszubauen. Der Finanzbedarf liegt zwischen 10 und 20 Millionen Mark jährlich.“ (de Haan 1997, S. 34)

Die in Deutschland lebenden Kurdinnen und Kurden brauchen Beratungsstellen für Bereiche, die sich von denen anderer Migranten kaum unterscheiden, wie Eheprobleme, Scheidung, Sorgerecht, Krankheiten, Arztbesuch, Hilfe beim Umgang mit Behörden, Erziehung, Schule, Ausbildung etc. Dazu kommt ein besonderer Beratungsbedarf für Flüchtlinge. Für sie ist die juristisch korrekte Handhabung des Asylrechts von existenzieller Bedeutung. Die komplizierte und ständigen Modifikationen unterworfenen Asylrechtssprechung ist für Asylbewerberinnen und -bewerber kaum zu durchschauen.⁷ Die meisten kurdischen Flüchtlinge kommen aus ländlichen Regionen, haben in Subsistenzwirtschaft gelebt und sind mehr oder weniger Analphabeten. Um ihre Art zu denken und ihre Überlebensstrategien zu verstehen, ist Vorwissen über die Lebensumstände erforderlich. Viele seien es nicht gewohnt, sich in chronologischen oder logischen Denkstrukturen zu äußern, ihr Denken sei eher assoziativ, schreibt Bernd Tobiassen aus jahrelangen Erfahrungen in der Flüchtlingsberatung (Tobiassen 1997, S. 70).

Eine Flüchtlingsberatung sollte Rechtsanwälte, Sprachkurse und Wohnungen vermitteln, Umverteilungsanträge stellen, damit die Familien, die oft in verschiedenen Bundesländern in Sammellagern untergebracht sind, offiziell zusammen leben können u.v.m. Neben dem Bedarf an juristischer und lebenspraktischer Hilfe leiden Flüchtlinge oft unter psychischen Problemen aufgrund traumatischer Erlebnisse. Sie wurden gefoltert, sexuell misshandelt, sind unmittelbar in Kriegshandlungen verwickelt worden oder haben den Verlust von Angehörigen zu beklagen. Es bedarf der Kenntnis der Situation und Verfolgung, der die kurdische Bevölkerung in den Herkunftsländern ausgesetzt ist, sowie einer Sensibilität für die Werte und Tabus der kurdischen Gesellschaft, um Traumata zu erkennen.

Traumata haben Veränderungen in der Wahrnehmung, in den Gefühlen und im Gedächtnis bis zur Amnesie zu Folge. Oft sieht der oder die Traumatisierte den Zusammenhang zwischen traumatischen Symptomen und dem auslösenden Ereignis nicht (mehr). Gerade Schwersttraumatisierte zeigen das Phänomen in Hinblick auf die Spaltung der Erinnerung. Sich daran zu erinnern oder darüber zu reden, überfordert den Betroffenen. Es bedeutet, die Angst, den Schrecken, die erlebte Demütigung, Scham, Erniedrigung und Hilflosigkeit noch einmal zu erleben. Oder der oder die Traumatisierte spaltet das Erlebte so aus der Gefühlswelt ab, dass er oder sie darüber völlig unbeteiligt und sachlich berichtet, als ob von den Erlebnissen einer anderen Person berichtet wird. Das führt in Asylverfahren häufig dazu, dass die Aussage als unglaubwürdig erscheint (Brand/Weidenhammer 1991).

Türkisches Militär und Sicherheitskräfte setzen sexuelle Misshandlung als Mittel der individuellen und kollektiven Erniedrigung gegenüber Männern und Frauen ein. Der kurdische Ehrenkodex

⁷ „Die subjektive Empfindung dessen, was Recht ist, und die juristische Bewertung dessen, was Recht ist, sind insbesondere im Asyl- und Ausländerrecht oftmals zwei verschiedene Dinge.“ (Tobiassen 1997, S. 9).

verbietet es, über erlittene sexuelle Demütigungen und Misshandlungen zu sprechen.⁸ Aufgrund der anerzogenen Ehrbegriffe ist die Schwelle für Frauen, über Erlebtes zu reden, besonders hoch. Zu dem Ehrverlust durch eine Vergewaltigung kommt noch die zusätzlich Demütigung, darüber sprechen zu müssen.

„Verfolgungsmaßnahmen wie sexuelle Misshandlungen und Vergewaltigungen sowie sexuelle Übergriffe während der Flucht sind traumatische Erfahrungen, über die Frauen oft nicht sprechen können. Außerdem verletzen solche Handlungen Frauen massiv in ihrem Ehrgefühl, das für sie häufig gleichbedeutend mit der Ehre der Familie ist.“ (Tobiassen 1997, S. 72)

Im Beisein von Männern verstärken sich solche Gefühle. „Tragische Konsequenz des Schweigens ist, dass viele Frauen, die erhebliche Verfolgungsmaßnahmen erlitten haben, kein Asyl oder Abschiebungsschutz erhalten.“ (ebd., S. 72)

Für kurdische Frauen bestehen allgemein größere Zugangsbarrieren gegenüber Beratungseinrichtungen im Einwanderungsland als für Männer. Sie sind traditionell gewöhnt zu Hause zu bleiben. Eine strenge geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung weist Frauen die Hausarbeit zu, während die Männer alle Aufgaben außerhalb des Hauses zu erledigen haben. Kurdische Frauen, deren Sozialisation zum Zeitpunkt der Einwanderung weitgehend abgeschlossen war, die keine Schul- und Berufsausbildung in Deutschland absolviert haben, leben auch in der Migration nach dieser traditionellen Arbeitsteilung. Sie verfügen zum Teil auch nach jahrzehntelangem Aufenthalt in Deutschland über wenig Kompetenz in der deutschen Sprache. Wenn sie in der Türkei keine Schule besucht haben, sprechen sie auch nur wenig Türkisch. Sie haben kaum Erfahrungen im Umgang mit deutschen Institutionen. Bei familiären oder sozialen Problemen den Entschluss zu fassen, sich Hilfe von außen zu holen, stellt für kurdische Frauen einen Bruch mit den traditionellen Vorstellungen dar. Die Hürde wird um so größer, wenn es sich um Einrichtungen handelt, die - vielleicht ohne es zu merken - wenig Einfühlungsvermögen gegenüber den Einstellungen kurdischer Frauen zeigen. Für die Sozialberatung kurdischer Frauen müssen kompetente Sozialberaterinnen zur Verfügung stehen, zu denen die Frauen das Vertrauen haben können, dass sie ihren Wertauffassungen Respekt entgegenbringen.

Die beiden kurdischen Dachverbände KOMKAR und YEK-KOM machen seit langem darauf aufmerksam, dass es kein Beratungsangebot für kurdische Migranten gibt und fordern eine Sozialberatung für Kurden und Kurdinnen. Neben der sprachlichen Frage wird darauf verwiesen, dass die Probleme der kurdischen Zielgruppe größer und vielschichtiger seien als die anderer ausländischer Gruppen. Zu der inhaltlichen Ausrichtung äußert sich YEK-KOM so: „Eine wirksame und erfolgreiche Sozialberatung muss sich zum einen an den Erfordernissen des Aufenthaltslandes orientieren, zum anderen auf die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten des Herkunftslandes zugeschnitten sein.“ (epd-Dokumentation 12/1997, S. 35)

Eine Sozialberatung für Kurdinnen und Kurden müsse über die entsprechende sprachliche Kompetenz⁹ verfügen, also über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kurdisch, Türkisch und Deutsch sprechen. Über die Sprachfrage hinaus sei es notwendig, dass Sozialarbeiter zur Verfügung ständen, die die kurdische Identität respektieren und zu denen kurdische Migranten Vertrauen fassen könnten. Sehr viel Sensibilität und Einfühlungsvermögen sei notwendig, um Rat su-

⁸ Es gibt wenige Therapieeinrichtungen, die in der Lage sind, die sprachlichen und kulturellen Barrieren zu überwinden. Der kurdische Psychologe Kizilhan schreibt dazu: „Die Aufhebung des Tabus, über erlittene sexuelle Folterungen zu sprechen, ist einer der schwierigsten Prozesse in der Therapie mit Folteropfern.“ (Kizilhan 1997, S. 172).

⁹ Da die migrantenspezifischen Dienste nur auf wenige Nationalitäten ausgerichtet sind, herrscht in vielen Institutionen - sei es in Krankenhäusern, Schulen und Ämtern - immer noch die Meinung vor, dass alle, die aus der Türkei kommen, auch Türkisch sprechen. Gerade kurdische Frauen und Flüchtlinge können aber oft kein oder nur wenig Türkisch. In Notfällen kann dies sogar lebensbedrohliche Folgen haben. Das Deutsche Rote Kreuz beschreibt in einem Bericht „Sozialberatung und -betreuung von Kurden“ mehrere Fälle, in denen aufgrund von Sprachproblemen eine falsche Behandlung kranker kurdischer Patienten zu schweren gesundheitlichen Folgen, in einem Fall sogar zum Tod führte.

chenden Kurden und Kurdinnen die unterschiedlichen Normen aufzuzeigen und Unterstützung zu geben bei der Suche nach einem Weg, der jenseits von Anpassung und Verharren in der Tradition liege. Es erfordere viel Fingerspitzengefühl beispielsweise bei der Beratung in Erziehungsfragen die Unterschiede zwischen den europäischen Normen und denen der Herkunftsregion deutlich zu machen und den Ratsuchenden zu vermitteln, inwieweit eine Anpassung an europäische Normen im Interesse der Kinder erfolgen sollte.

Zahlreiche kurdische Projekte versuchen, dem Mangel an Hilfen für kurdische Migrantinnen und Migranten mit Selbsthilfe zu begegnen. Wie viele andere kurdische Vereine hilft das Medya-Kulturzentrum in Düsseldorf seinen Mitgliedern, so gut es kann. Es fehlt nicht am Engagement, aber an Sprachkenntnissen, Räumen und Geld. Eine ehrenamtliche Mitarbeiterin berichtet über die Probleme kurdischer Kinder und Jugendlicher: „Aus verschiedenen Gründen gibt es Schulprobleme: Besonders die Flüchtlinge wissen nicht, wie sie ihren Kindern in der Schule helfen können. Sie wollen zwar schnell Deutsch lernen. Aber die unsichere Situation, die Angst vor Abschiebung und die enge Wohnsituation in den Containern macht es den Leuten unmöglich, sich um die Schule oder um das Erlernen der deutschen Sprache zu kümmern.“¹⁰

Das Medya-Kulturzentrum plant, eine Hausaufgabenbetreuung einzurichten. Studenten hätten sich bereit erklärt, diese ehrenamtlich durchzuführen, aber es fehlten die räumlichen Voraussetzungen. Daneben hält der Verein Hilfen bei der Berufsfindung für Jugendliche für nötig. „Weil die Jugendlichen keine Hilfe bei der Berufsfindung haben, finden sie nicht den Weg zu einer Ausbildung; weil sie keine Ausbildung haben, ist das Abgleiten in asoziale Milieus oft vorprogrammiert. Jugendliche Flüchtlinge haben keine Ahnung davon, welche Wege es gibt. Sie wissen zum Beispiel gar nicht, dass sie eine Ausbildung machen könnten und schon gar nicht welche. Es fehlt jemand, der den Jugendlichen die ersten Schritte zeigt. Mehr können wir hier auch nicht leisten. Wir können keine professionelle Sozialarbeit ersetzen, aber wir können den jungen Leuten die Wege aufzeigen, ihnen klarmachen, dass sie überhaupt Möglichkeiten haben.“ (ebd.)

Ein hauptamtlich in einer Flüchtlingsberatungsstelle der Diakonie arbeitender Sozialarbeiter, der - selber armenischer Abstammung - fließend Deutsch, Türkisch, Kurdisch und Arabisch spricht, berichtet: „Obwohl ich eigentlich nur für die Beratung von Flüchtlingen zuständig bin, kommen auch kurdische Migranten in meine Sprechstunde. Sie kommen, weil ich die Sprache verstehe und weil sie Vertrauen zu mir haben. Für Kurden, die sich von außen Hilfe für familiäre Probleme holen, gibt es keine andere Stelle. Wenn ich in den kurdischen Verein gehe, kommen jedes Mal mindestens zehn Leute mit Briefen von Behörden zu mir. Aber wie soll ich das machen? Ich habe keinen Schreibtisch, kein Telefon. Außerdem ist man bei den Behörden nicht anerkannt; eine Institution hat immer eine Wirkung. Ich finde wichtig, dass die Arbeit kontinuierlich gemacht wird. Sonst ist das nicht zu schaffen. Aber die Selbsthilfeorganisationen dürfen ihre Eigenständigkeit nicht verlieren. Der Bedarf der Leute ist ja da. Sie gehen auch zu anderen Beratungen, aber da gibt es dann Missverständnisse oder es wird gar nichts gemacht.“¹¹

Es ist klargeworden, dass bei kurdischen Migranten und Migrantinnen ein erheblicher Beratungsbedarf besteht und dass dieser nicht gedeckt ist. Wie kann der soziale Dienstleistungssektor umgestaltet werden, damit er offen für ein kurdisches Klientel wird? Um die Frage zu beantworten, ist es zunächst noch einmal notwendig, sich des Problems zu vergewissern.

Durch die Auslagerung der Ausländerberatung an die Sozial- und Wohlfahrtsverbände hätten die Regelberatungsstellen auch nach 40 Jahren Migration keine Erfahrungen mit Migranten aufbauen

¹⁰ Interview am 7.7.1998.

¹¹ Interview am 8.7.1998.

können, so Ursula Boos-Nünning¹² auf einem Kongress der GEW. Es gäbe beispielsweise keine adäquate Ehe- und Trennungsberatung für Ausländer. Das deutsche System der Beratung werde von Ausländern nicht angenommen. Im sozialen Bereich werde das Selbsthilfepotenzial der Migranten ignoriert. Der Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ werde in diesem Bereich nicht angewandt. Vorherrschend seien dagegen die defizitorientierten Ansätze sowie Klientelisierung in der Beratung. Die Selbsthilfe der ethnischen communities werde nicht gefördert und wenn, dann nur kurzfristig. Die Vorstellung von Pluralität beziehe Migrantenorganisationen nicht mit ein. AWO, Caritas und Diakonie würden in paternalistischen, karitativen Mustern verharren. Sie seien zwar durchaus bereit, die Interessen der Migranten zu vertreten, aber nicht, in Dialog mit deren Organisationen zu treten. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) werde gegenüber Migranten nicht eingelöst. In Beratungsstellen seien Kinder mit Migrationshintergrund durchweg unterrepräsentiert. Dort wo es wirklich kritisch werde, an den „Endstationen“ des sozialen Netzes, seien Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aber überrepräsentiert. Das bedeute, dass die bestehenden Beratungsangebote nicht greifen. Boos-Nünning forderte eine Beendigung der paternalistischen Betreuung der Migranten. Das Ziel müsse sein, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen selbst vertreten.

Stefan Gaitinides (1996 b) fordert eine interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. In quantitativer und qualitativer Hinsicht seien die sozialen Dienste für „Gastarbeiter“ nicht mit den Regeldiensten vergleichbar. Ihr wenig differenziertes Angebot würde der wachsenden Komplexität der Probleme nicht mehr gerecht. Politisch sei eine höhere Finanzierung der „Dienste für Ausländer“ nicht durchsetzbar. In Zeiten, in denen der Staat entschlossen sei, die Mittel für Soziales drastisch zu senken, werde dessen Dienstleistungen zunehmend als Privileg für Deutsche angesehen. Die einzige kontinuierlich geförderte Beratung für Migranten, die „Gastarbeiterberatung“, sei ein Auslaufmodell. Nach dem Anwerbestopp wären Integrationshilfen als ungewollter Einreiseanreiz angesehen worden. Für die Integration der in den letzten 20 Jahren Eingewanderten fühle man sich nicht verantwortlich.

Die interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste wird von vielen Seiten gefordert.¹³ Es gibt aber zahlreiche Widerstände dagegen, während es den Zuwanderern an politischen Druckmitteln fehlt, die Einlösung der Pflichtaufgaben des Sozialstaates gegenüber allen Teilen der Migrantenbevölkerung einzuklagen. Unter den Bedingungen drastischer Einsparungen im sozialen Bereich spitzt eine interkulturelle Reform der Sozialen Dienste die Verteilungskämpfe zu. Die teilweise ausgrenzende Haltung der Mitarbeiter sozialer Verbände gegenüber nichtdeutschen Mitarbeitern wird verstärkt. Deutsche Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen sehen die eigene berufliche Kompetenz und eventuell sogar ihren Arbeitsplatz in Frage gestellt. Außerdem fehlt es an der Bereitschaft, bürokratische Hindernisse wie auch religiöse Einstellungsbarrieren in christlichen Verbänden zu überwinden.

Gegenüber der Öffnung Sozialer Dienste für kurdische Migrantinnen und Migranten gibt es zusätzlich einen starken Widerstand der türkischen Konsulate und der von ihnen mobilisierten Institutionen. Während auf ein türkisches Klientel ausgerichtete Einrichtungen durch die Konsulate sowie ein Jahrzehnte lang aufgebautes Netzwerk sozialer Beziehungen über eine relativ einflussreiche Lobby verfügen, haben kurdische Migranten nur wenige Fürsprecher.

Gaitinides plädiert für eine Doppelstrategie, um den Widerständen gegenüber der interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste entgegenzutreten. Auf institutionell-politischer Ebene wäre die Anerkennung der Einwanderungsgesellschaft notwendig, die sich zu der sozialstaatlichen Verantwor-

¹² Vortrag von Ursula Boos-Nünning über die KMK-Empfehlung „Interkulturelles Lernen“ auf einem Kongress des Bundesausschusses für multikulturelle Angelegenheiten der GEW unter dem Titel „Kultur des Aufwachsens - Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa“, 3.-5. Dezember 1999 in Berlin.

¹³ Die Berliner Ausländerbeauftragte Barbara John schreibt: „Heute geht der vorherrschende Trend in der Fachdiskussion dahin, dass neben der interkulturellen Öffnung der Sozialdienste auch besondere Angebote für ethnische Minderheiten erforderlich sind.“ (John 1996, S. 39).

tung gegenüber den Zuwanderern bekennt. Auf der Ebene kommunikativer, selbstreflexive Überzeugungsstrategien fordert Gaitinides Fortbildungen, die nicht nur kognitives Wissen vermitteln, sondern auch Fremd- und Selbstbildkonstruktionen einer kritischen Revision unterziehen. Den Konkurrenz- und Machtverlustängste deutscher Mitarbeiter gegenüber der Einstellung von Kollegen mit Migrationshintergrund könnte entgegengehalten werden, dass fehlende interkulturelle Kompetenz auf die Dauer die ganze Einrichtung in Frage stellen würde.

Wie kann eine Perspektive aussehen, innerhalb derer das kulturelle Selbstverständnis und die Normvorstellungen der Migranten und Migrantinnen respektiert würden, ohne auf die Dauer die Beratungsarbeit mit Zuwanderern von den übrigen Arbeitsfeldern zu segregieren?

Ich plädiere für eine Stärkung der Selbsthilfekompetenz kurdischer Einrichtungen verbunden mit einer Öffnung des sozialen Dienstleistungssektors für kurdische und andere Einwanderer.

Paternalistische Einrichtungen mit nationalitätenspezifischer Ausrichtung sind zu recht ein Auslaufmodell. Eine spezifisch kurdische Beratung nach dem Konzept von Türkdanış ist nicht erstrebenswert. Soziale Einrichtungen sollten sich grundsätzlich interkulturell öffnen und dabei alle ethnischen Selbstzuschreibungen unter den Einwanderern berücksichtigen.

Von offizieller türkischer Seite gibt es einen starken Druck gegen eine Öffnung sozialer Einrichtungen gegenüber allem, was sich „kurdisch“ nennt. Innerhalb des durch Angehörige des deutschen Mittelstands dominierten sozialen Bereichs gibt es Konkurrenzängste gegenüber der Einstellung nichtdeutscher Mitarbeiter. Um diesen Widerständen zu begegnen, wäre für einen Übergangszeitraum durch unterstützende Maßnahmen („affirmativ action“) die Repräsentation der kurdischen Minderheit im sozialen Sektor zu erhöhen.

Bei Personaleinstellungen sollten kurdische Organisationen konsultiert werden. Nur die Selbsthilfeorganisationen können prüfen, ob das Personal die entsprechende Kompetenz und das Vertrauen der kurdischen Migranten genießt. Kurzfristig lassen sich Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, kaum über herkömmliche Bewerbungsverfahren finden. In Zusammenarbeit mit kurdischen Selbsthilfeorganisationen ließe sich aber durchaus geeignetes Personal rekrutieren. Dort sind bereits zahllose ehrenamtlicher Helfer mit sozialen Aufgaben betraut. Sie verfügen in der Regel über ein in Deutschland abgeschlossenes Studium sowie jahrelange Erfahrungen im Umgang mit dem Klientel. Sie sind also optimal qualifiziert.

Langfristig müssten Ausbildungsförderungsprogramme den Anteil an kurdischen Absolventen in sozialen Berufen erhöhen.

Im Rahmen interkultureller Aus- und Fortbildung sollten sich auch deutsche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Fragen, die Kurden und Kurdinnen betreffen, auseinandersetzen. Dabei sollte es - wie Gaitinides fordert - nicht nur um die Vermittlung von kognitivem Wissen gehen. Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen könnte beispielsweise der Dialog mit kurdischen Selbsthilfeorganisationen gesucht werden, um Informationen zu erhalten, um die eigenen Kurdenbilder zu hinterfragen und nicht zuletzt um wechselseitige Beziehungen aufzubauen.

Kurdische Selbsthilfeeinrichtungen und professionelle soziale Einrichtungen sollten eng vernetzt miteinander arbeiten. Ein sozialer Verband wäre eine Garant für Kontinuität und gesicherte Finanzierung und könnte durch Fachkompetenz bestehende ehrenamtliche Beratungsprojekte effektivieren. Selbsthilfeorganisationen und professionelle Institutionen könnten gegenseitig voneinander lernen und gemeinsam eine vorausschauende Planung entwickeln. So könnten sich Ratsuchende in kurdischen Vereinen an ehrenamtlich oder hauptamtlich arbeitende Sozialberaterinnen wenden, die ihnen Beratungs-, Therapie- oder Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen. Dadurch würden die Zugangsbarrieren zu herkömmlichen Angeboten abgebaut. Umgekehrt könnten sich Einrichtungen des sozialen Dienstleistungssektors an kurdische Einrichtungen zur Hilfe bei Vermittlungsproblemen wenden.

6. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch

In der deutschen Gesellschaft findet sich ein zwiespältiges Verhältnis zur Mehrsprachigkeit. Von den Eliten werden zwar im Zuge der Konstruktion der europäischen Einheit Sprachkenntnisse in mehreren westlichen Sprachen gefordert, aber die Kompetenz der „Gastarbeiterkinder“ in mehreren Sprachen wird nicht honoriert. Nur ihren Defiziten in der deutschen Sprache wird innerhalb des Bildungswesens Beachtung geschenkt. Die Fähigkeit eines Arbeitsmigranten oder Flüchtlings, sich in mehreren Sprachen verständlich zu machen bzw. zu kommunizieren, erfährt keine Wertschätzung. Während auch bescheidene Kenntnisse der englischen Sprache etwa durch eine Note im Hauptschulabschlusszeugnis in institutionalisiertes kulturelles Kapital transferiert werden können, wird die Kompetenz in einer „Gastarbeitersprache“ allenfalls durch ein Dolmetscherdiplom zertifiziert. Das kulturelle Kapital der Masse der Arbeitsmigranten wird nicht anerkannt, obwohl die Kommunikationsfähigkeit in zwei oder mehreren Sprachen in Deutschland beileibe nicht selbstverständlich ist. Nur ein geringer Teil der deutschen Staatsbürger ist in der Lage, in den Urlaubsorten in Spanien, Tunesien oder in der Türkei eine Tasse Kaffee in der Landessprache zu bestellen, geschweige denn ein Alltagsgespräch zu führen.

Monolinguale Naivität sei ein Zeichen vieler dominanter westlicher Gruppen, schreibt die skandinavische Sprachforscherin Skutnabb-Kangas. Sie könne „die Entwicklung eines Bewusstseins über die Bedeutung der Sprache im allgemeinen und der Muttersprache im besonderen verhindern. Viele westliche Linguizisten mögen niemals die Erfahrung sprachübergreifender interaktionaler Reziprozität gemacht haben. Gleiche Beziehungen zwischen Sprachen nie erfahren zu haben und sprachlich nie bedroht gewesen zu sein, mag die Sensitivität gegenüber Sprachfragen ab stumpfen und monolinguale Sprecher daran hindern, eine positive Wertschätzung gegenüber sprachübergreifender Kompetenz zu entwickeln, die von multilingualen Sprechern verausgabt wird.“ (Skutnabb-Kangas 1990, S. 343)

Das Kapitel über muttersprachlichen Unterricht beginnt mit einem Exkurs über Sprachenpolitik, der die in Deutschland vorherrschende monolinguale Selbstverständlichkeit durch historische und internationale Vergleiche in Frage stellt. Auch die homogenisierten europäischen Nationalstaaten sind das Produkt der Einverleibung von Minderheiten. Die Türkei, der Irak, Syrien und der Iran folgten wie viele Staaten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas dem europäischen Beispiel und reproduzierten die in Europa entstandenen nationalstaatliche Ideologien. Es gibt aber auch andere Beispiele: Indien versuchte nach der Unabhängigkeit vom britischen Kolonialismus einen anderen Weg, ebenso Südafrika nach der Beseitigung des Apartheidregimes. Am Beispiel der Sprachenpolitik in den deutschen Kolonien wird die Problematik zwischen dem Recht auf Erlernen der Mehrheitssprache und dem Recht auf Erlernen der Minderheitensprache herausgearbeitet.

Der nächste Abschnitt widmet sich verschiedenen Aspekten der kurdischen Sprache. Neben linguistischen und historischen Gesichtspunkten werden die Sprachprobleme als gesellschaftliche Probleme gesehen. Unter verschiedenen Aspekten wird gezeigt, welche gesellschaftlichen Faktoren und Mechanismen beim alltäglichen individuellen bzw. kollektiven Aufeinandertreffen von Kurdischsprechern mit Angehörigen anderer Sprachgruppen zum Tragen kommen.

Daran anschließend wird die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland referiert. Dafür existierte in der Bundesrepublik nie ein bildungspolitisches Konzept. Die Situation ist geprägt durch eine kaum überschaubare Menge an Pilotprojekten, Schulversuchen, Maßnahmen als Zusatzunterricht usw. Muttersprachlicher Unterricht wurde und wird - wenn überhaupt - nur halbherzig durchgeführt. Nur in einem Teil der Bundesländer wird er als bildungspolitische Aufgabe angesehen. In anderen Bundesländern wird muttersprachlicher Unterricht lediglich in Verantwortung der Konsulate der Herkunftsländer gewährt. Für die kurdische Minderheit - wie auch

für Minderheiten aus Spanien, dem ehemaligen Jugoslawien oder Marokko - erwies sich die Reduzierung der Zahl der Muttersprachen auf die offizielle Landessprache der Herkunftsländer als Ausschluss.

Der interkulturellen Pädagogik gelang es zwar, die monolinguale Verfasstheit des deutschen Bildungswesens aufzuzeigen, ein Bildungskonzept, das der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit Rechnung trägt, wurde aber aus politischen und ideologischen Gründen in der Bundesrepublik bisher nicht auf den Weg gebracht.

Im letzten Abschnitt werden die Anfänge muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in einigen Bundesländern vorgestellt. An die 130.000 kurdische Kinder und Jugendlichen (Meyer-Ingwersen 1995) besuchen deutsche Schulen. Ein großer Teil spricht innerhalb der Familie Kurdisch. Kurdische Eltern und Migrantenverbände fordern muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch für ihre Kinder. Trotzdem sehen die Kultusbehörden vieler Bundesländer keinen Handlungsbedarf, wie die Beschreibung der Situation im Bundesland Baden-Württemberg deutlich macht.

6.1. Exkurs: Anmerkungen zur Sprachenpolitik

Was in Deutschland selbstverständlich und natürlich erscheint, eine allen gemeinsame Muttersprache, die mit der offiziellen Staatssprache identisch ist, ist in vielen Ländern der Welt eher die Ausnahme. Die Existenz zweier oder mehrerer offizieller Sprachen und darüber hinaus zahlreicher anderer Sprachen gehört in vielen Staaten zur Normalität. Beispiele zeigen, dass mehrere Sprachen nebeneinander existieren können und dass situational, pragmatisch und flexibel damit umgegangen werden kann.¹

Erst die Französische Revolution propagierte zum ersten Mal in der Geschichte die Verbreitung einer Sprache für die gesamte Bevölkerung eines Nationalstaats. Der Sprache wurde als Basis der gesellschaftlichen Interaktion bei der Bildung des Nationalstaates² eine bedeutende Rolle zugemessen. In Deutschland setzte der Prozess der Nationalstaatenbildung erst später ein. „Teils in jahrhundertelanger Entwicklung, teils erst durch die Einigungskriege lebten zahlreiche ethnische Minderheiten innerhalb der Grenzen des Reiches: Friesen, Wallonen, Sorben, Wenden, Masuren, Litauer, Dänen, Franzosen und Polen. Nicht alle nahmen die Einverleibung in einen Staat, der sich ausdrücklich als Nationalstaat verstand, ohne Protest an. Franzosen und Dänen, die zum größten Teil erst durch die jüngsten Ereignisse von ihren Mutterländern getrennt worden waren, verwahrten sich ebenso wie die Polen, die sich ein starkes Gefühl der eigenen nationalen Identität bewahrt hatten, gegen ihre Inkorporation ins Reich.“ (Rimmele 1996, S. 11) Die deutsche Geschichte war immer mit der Einverleibung von Minderheiten verbunden. Verschiedene Assimilationskonzepte zielten darauf, dass Minderheiten ihre Sprache ablegen. Autochthone oder zugewandene Gruppen mit anderer Sprache nahmen in einem mehr oder weniger freiwilligen oder erzwungenen Prozess die herrschende deutsche Sprache an. Was hier deutlich gemacht werden soll, ist, dass sich die deutsche Sprache in einem historischen Prozess durchgesetzt hat. Aber deutsche Philosophen³ und Dichter sorgten durch die Produktion von Mythen dafür, dass nur diejenigen, die solche historischen Veränderungen tatsächlich an sich selber als Zeitzeugen erlebt haben - also die Aufgabe einer Sprache und die Übernahme einer anderen Sprache miterlebt haben - die Geschichtlichkeit des Prozesses wahrnehmen. Nachfolgenden Generationen wird das Phänomen der relativen Einsprachigkeit in Deutschland als außerhistorische Ideologie propagiert. So ist schließlich kaum mehr jemandem bewusst, dass die Monolingualität in Deutschland nur durch einen ständigen Prozess der Assimilation von Minderheiten erzeugt und erhalten werden konnte. Monolingualität ist nichts Gottgegebenes. Sie kann allerdings durch Sprachenpolitik erzeugt werden.

Diese monolingualistische Ideologie ist gesellschaftlich so verinnerlicht, dass selbst Nachkommen ehemaliger sprachlicher Minderheiten das Auftreten neuer sprachlicher Minderheiten im Zuge der Arbeitsmigration wie ein nie da gewesenes Phänomen erscheint. Ich selbst bin ein gutes Beispiel

¹ Jürgen Säger (1998, S. 12 f.) nennt in einem Aufsatz über „Hyperlinguales aus Afrika“ das Beispiel eines Afrikaners, den er in Burkina Faso kennen lernte: Jules „war Kasena und sprach deren Sprache in der Familie und bei Besuchen im Heimatdorf nahe der ghanaischen Grenze. Sein Vater wurde als Beamter nacheinander in die drei linguistischen Großregionen des Landes versetzt, in die Hauptstadt, wo das Mooré der Mossi Sprache der ‘peers’, der Altersgenossen, war, in den Süden des Landes, wo die Händlersprache Diula von Ghana bis nach Guinea hinein verbreitet war, und auch in den eigentlichen Sahel, wo das Ffulde der Fulbe den Alltag beherrschte. Das waren Sprachen, die keinerlei Verwandtschaft untereinander aufwiesen. Der offiziellen Verwaltungssprache Französisch war er wie die meisten Kinder schon früh begegnet, lernte sie aber systematisch erst in der Grundschule. Damit hatte er eine erste europäische Fremdsprache gelernt, wenn auch das Französische wegen seines besonderen Status nicht als solche bezeichnet wird. Englisch und Deutsch folgten auf dem Gymnasium. Das waren dann immerhin schon mal sieben Sprachen, die in verschiedenen sozialen Kontexten gebraucht wurden und sich ergänzten.“

² Zur Konstruktion des deutschen Nationalstaates s.a. Abschnitt 1.2.2. *Der monokulturelle Mythos*.

³ Fichte versucht beispielsweise, die Individualität des deutschen Volkscharakters mit der deutschen Sprache als „Ursprache“ zu begründen.

für diese These: Meine Großmutter und mein Großvater väterlicherseits kamen Ende des letzten Jahrhunderts als Arbeitsmigranten getrennt voneinander aus Masuren ins Ruhrgebiet. Sie lernten sich in der masurischen Landsmannschaft kennen und heirateten. Die Bedeutung der Landsmannschaft sowie die innermasurische Heirat zeigen, dass für die Großeltern die masurische Ethnizität noch eine Bedeutung hatte. Masurisch war ihre Muttersprache und sie sprachen, wie sich mein Vater erinnern kann, immer dann Masurisch, wenn die Kinder sie nicht verstehen sollten. Sie haben aber ihren Kindern keinerlei masurische Sprachkenntnisse weitergegeben und ich konnte bei meinem Vater, meinem Onkel und meinen Tanten nie Spuren einer masurischen Identität feststellen. Wie der Prozess der Assimilation verlaufen ist, ob beispielsweise die masurische Herkunft in einem bewussten Akt ausgeblendet wurde, kann ich nicht rekonstruieren. Auf jeden Fall wurde mir erst vor wenigen Jahren bewusst, dass meine Großeltern als Arbeitsmigranten mit einer anderen Muttersprache in den Westen kamen. Das Beispiel zeigt, wie innerhalb einer Generation sich das Sprachbewusstsein verändern und innerhalb von zwei Generationen jedes Wissen über das veränderte Sprachbewusstsein ausgelöscht werden kann. So erschien es mir dann wiederum als etwas nie da gewesenes, als ich im Laufe meiner Schulzeit erlebte, wie fremdsprachige „Gastarbeiter“ nach Deutschland zogen.

Andere europäische Staaten leben durchaus mit mehreren Sprachen. In Belgien konnte die flämische Bewegung verbunden mit einer ökonomischen Machtverschiebung in den Niederländisch sprechenden Teil Belgiens die französische Kulturdominanz zurückdrängen und die Sprache der jeweiligen Region als Unterrichtssprache durchsetzen. (Depape 1994) In Spanien gelang es der katalanischen und der baskischen Sprachgruppe in harten Kämpfen, Autonomie durchzusetzen. In der Schweiz leben seit 700 Jahren drei bzw. vier Sprachgruppen mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander.

In verschiedenen europäischen Staaten wird also eine autochthone Pluralität anerkannt, auch in der Bundesrepublik genießen autochthone Minderheiten - Dänen, Friesen, Sorben und mit Einschränkungen Sinti und Roma - Minderheitenrechte. In den meisten europäischen Staaten wird aber völlig anders mit der allochthonen Pluralität verfahren. Die durch weltweite Migrationsströme entstandenen Minderheiten genießen selten verbrieft kulturelle Rechte.

Eine Ausnahme stellt Schweden dar. Schweden versteht sich als Einwanderungsland. In der offiziellen Statistik werden deshalb die Einwanderer (11,3 % im Jahr 1992) und nicht die ausländischen Staatsbürger wie in der Bundesrepublik erfasst. Schweden übernimmt die volle Verantwortung für den bildungspolitischen Umgang mit den über 90 verschiedenen Volksgruppen, die in Schweden leben. Die schwedische Einwanderungspolitik begreift sich als eine Politik „für alle aufenthaltsberechtigten Eingewanderten ohne Unterscheidung nach Gründen und Rechtstiteln und umfasst die ganze Bandbreite der Maßnahmen zur Aufnahme und Eingliederung von Einwanderern und Flüchtlingen: Unterstützung der Einwandererorganisationen und -medien, Wahlrecht und Einbürgerungsrecht, Schutz vor Diskriminierung.“ (Reich 1996, S. 18)

1975 wurde der muttersprachliche Unterricht zu einer allgemeinen Bildungsaufgabe erklärt und unter kommunaler Verantwortung staatlich finanziert eingeführt. In der schwedischen Statistik werden für die Planung und Durchführung des „hemspraksundervisning“ (muttersprachlicher Unterricht) nicht die Einwandererkinder gezählt, sondern die Kinder, die in ihrer Familie tatsächlich eine andere Sprache außer Schwedisch sprechen.⁴ Nach einer Erhebung aus dem Jahr 1990 erhielten 65 % dieser Kinder Unterricht in ihrer Muttersprache (Falk 1996). Der gleichen Erhebung zufolge sprechen 2.172 Schülerinnen und Schüler zu Hause Kurdisch. Im Schuljahr 1992/93 nahmen davon 1.289 Schülerinnen und Schüler am muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch teil.

⁴ Den größten Anteil am muttersprachlichen Unterricht haben die Finnen mit 11.704 Schülern, danach kommen 6.869 spanischsprachige und 6.569 arabischsprachige Schüler. Im Zuge finanzieller Einsparungen wurde der Haushalt für den Einwandererunterricht 1991 um ein Viertel gekürzt.

Hervorzuheben ist, dass Schweden die Migranten nicht nach Herkunftsländern klassifiziert. Dadurch wird es möglich, die tatsächliche Kultur der Einwanderer zu respektieren und zu entwickeln, statt die kulturellen Herrschaftsideologien der jeweiligen Herkunftsländer zu reproduzieren.

In den Richtlinien⁵ des Rates der Europäischen Gemeinschaft vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung von Wanderarbeitern heißt es in Artikel 3: „Die Mitgliedstaaten treffen nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten geeignete Maßnahmen, um unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung der in Artikel 1 genannten Kinder in der Muttersprache und der heimatlichen Landeskunde zu fördern.“

Die Festlegung auf die Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten ermöglicht diesen, ihre Sprach- und Kulturpolitik im Aufnahmeland fortzuführen. Dies hat nicht nur für die Kurden die Folge, dass sie in Europa mit der Sprachenpolitik der Herkunftsstaaten konfrontiert sind. Beispielsweise spricht auch die überwiegende Mehrheit der in der Bundesrepublik lebenden Marokkaner⁶ nicht die Staatssprache Arabisch als Muttersprache. Sie kommen aus dem Rif-Gebirge, wo Berberisch⁷ gesprochen wird. Obwohl Berber-Kinder Hocharabisch wie eine Fremdsprache lernen, wird in der Bundesrepublik für die marokkanischen Kinder Hocharabisch als „muttersprachlicher Unterricht“ angeboten.⁸

⁵ Das Recht der Eltern, ihre Kinder gemäß der eigenen sittlichen und religiösen Überzeugungen zu erziehen, das Recht von Minderheiten, ihre eigene Sprache zu gebrauchen und zu lehren, das Bildungsziel, zu Achtung vor der kulturellen Identität der Eltern zu erziehen, sowie das explizite Recht in der Muttersprache gefördert zu werden, findet in zahlreichen internationalen Abkommen und Entschlüssen seinen Niederschlag. Sie gehen zurück auf den Prozess der Entkolonialisierung. In dieser Dynamik gelang es den jungen Nationalstaaten der Dritten Welt, diese Rechte gegen die kulturelle Dominanz der westlichen imperialistischen Staaten festzuschreiben. Einige Auszüge aus internationalen Dokumenten:

Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und der Grundfreiheiten vom 20.3.1952, Art. 2: „Das Recht auf Bildung darf niemand verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“

Charta der Rechte des Kindes vom 20.11.1959, Art. 29 (1) c: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein soll, dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten ... zu vermitteln.“

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12.1966, Art. 13 (3): „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern ... zu achten, ... die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihrer eigenen Überzeugung sicherzustellen.“

Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen vom 15.12.1960, Art 5 Ic: „Die Vertragsstaaten kommen darin überein, ... dass es wesentlich ist, den Angehörigen nationaler Minderheiten das Recht zuzuerkennen, ihre eigene Erziehungsarbeit zu leisten, hierbei Schulen zu unterhalten und im Einklang mit der innerstaatlichen Politik in Erziehungsfragen ihre eigenen Sprache zu gebrauchen und zu lehren, jedoch mit Maßgabe, i) dass dieses Recht nicht in einer Weise ausgeübt werden darf, welches die Angehörigen der Minderheit daran hindert, die Kultur und Sprache der Gesamtgemeinschaft zu verstehen und an ihren Tätigkeiten teilzunehmen, oder in einer Weise, die der staatlichen Souveränität Abbruch tut; ii) dass das Niveau des Unterrichts an diesen Schulen nicht niedriger sein darf als das allgemeine Niveau, das die zuständigen Behörden festgelegt oder genehmigt haben; und iii) dass kein Zwang zum Besuch dieser Schulen ausgeübt werden darf.“

Die KSZE-Schlussakte von Helsinki 1975 fordert „sicherzustellen, dass die im Aufnahmeland lebenden Kinder von Wanderarbeitern unter den gleichen Bedingungen wie die Kinder dieses Landes Zugang zum dort üblichen Unterricht haben und zu gestatten, dass sie darüber hinaus in ihrer eigenen Sprache, Kultur, Geschichte und Geografie unterrichtet werden.“

⁶ Rund 32.000 Marokkaner leben in Deutschland (Statistisches Bundesamt 1993).

⁷ Die Muttersprache der meisten Algerier ist algerisches Arabisch oder Berberisch. An den Schulen wird hingegen Hocharabisch (Koranarabisch ergänzt durch Neologismen) unterrichtet. Diese Konstellation stärkt den Einfluss von Koranlehrern. Zur Problematik der Arabisierung und Algerianisierung im nachrevolutionären Algerien s. Nestvogel 1985. Berberisch gehört zur afro-asiatischen Sprachgruppe. Diese wird in fünf Untergruppen unterteilt. Eine davon ist die semitische Gruppe, wozu das Arabische zählt, eine andere ist die Gruppe der Berber-Sprachen. Mehr als 50 % der Marokkaner sprechen eine Berber-Sprache.

⁸ Ähnlich ist die Situation in anderen europäischen Staaten. Teunissen (1996) beschreibt einen als vorbildlich gelobten Modellversuch für muttersprachlichen und interkulturellen Unterricht in Flandern (Belgien), der die von

Mit einem historischen Rückblick auf die Sprachpolitik in den deutschen Kolonien sollen verschiedene Optionen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen verdeutlicht werden. 1906 wurden die Gouverneure der deutschen Kolonien gefragt, ob die Grundschulbildung der „Eingeborenen“ in der Sprache der jeweiligen Region oder in der deutschen Sprache erfolgen sollte. Die kolonialen Sprachpolitiker mussten sich - wie später viele Staaten der Dritten Welt - zwischen zwei Optionen entscheiden: für eine (oder mehrere) afrikanische Sprachen oder für eine europäische sogenannte Weltsprache, d.h. für die Sprache der Kolonialherren.

Die Portugiesen und die Buren, deren koloniales Interesse nur auf der unmittelbaren Ausplünderung von Rohstoffquellen beruhte, zeigten kein Interesse an den afrikanischen Sprachen. Erst Handel und die Entdeckung der Afrikaner als Arbeitskräfte brachten einen Wandel. Der Afrikanist Carl Meinhof schrieb 1910: „Das Interesse an den Sprachen erwachte immer erst da, wo man den legitimen Handel fördern wollte, oder wo man die Eingeborenen als den wertvollsten Besitz der Kolonien erkannte ... Wie misslich es war, dass man im Hererokrieg nicht Herero verstand, obwohl mancher Herero gut Deutsch konnte, haben unsere Truppen erfahren. ... Es hat uns viel Geld und viel Blut gekostet, dass die Eingeborenen unsere Sprache so gut konnten und wir die ihre nicht. ... Die Zunahme des Deutschen ist erfreulich; aber es hat seine große Bedenken, es so zum Allgemeingut des Volkes zu machen. Man erzieht den Leuten Ansprüche an, die sie hernach nicht befriedigen können.“ (zit. n. Meyer-Bahlburg 1986, S. 21 f.)

Meinhof beschreibt das Hin- und Hergerissensein der Kolonialpolitiker zwischen der deutschen oder einer regionalen Sprache. In Ostafrika fanden die Kolonialmächte mit Swahili⁹ bereits eine gut entwickelte und verbreitete Verkehrssprache vor. Ihr Verhältnis dazu war ambivalent. Sie schätzten ein effektives Kommunikationsmittel und erkannten, dass eine von den „Eingeborenen“ verinnerlichte und akzeptierte Sprache für die politische Herrschaft und Manipulation funktionalisiert werden konnte. Für die Missionare stand die schnelle Bekehrung der „Heiden“ im Vordergrund. Dafür erschien es einfacher, die christliche Botschaft in einen Bantu-Dialekt zu übersetzen als den „Negern“ erst Deutsch beizubringen, um sie dann zu missionieren. Für eine Beibehaltung der autochthonen Sprachen sprach nicht zuletzt auch die Befürchtung, dass die deutsche Sprache den „Eingeborenen“ Zugang zu in Europa entstehenden aufrührerischen sozialdemokratischen Gedanken verschaffen könnte.

Gleichzeitig fürchteten die Kolonialherren, dass das Vorhandensein einer weitverbreiteten Verkehrssprache auch zum Moment eines für die Kolonialherren gefährlichen Einigungsprozesses werden könnte. Durch die Verschriftung afrikanischer Sprachen wurde ein Erwachen von Nationalgefühl bei den Kolonialiserten befürchtet, das die Entwicklung eines deutschen Nationalgefühls oder positive Einstellungen gegenüber den Deutschen beeinträchtigen könnte. Die deutsche Sprache müsste als Zeichen der deutschen Herrschaft eingeführt werden. „Nur so werden wir auf Dauer Herren in unseren Kolonien bleiben.“ (Meyer-Bahlburg 1986)

Viele deutsche Kolonialpolitiker argumentierten schlicht mit dem deutschen Überlegenheitsgefühl. Der deutschen Sprache sollte vor den „rohen und dreckigen Bantunegerdialekt“ einer „sterbenden Rasse“ der Vorrang gegeben werden.

den Staatssprachen der Herkunftsländer abweichenden Muttersprachen auch nicht berücksichtigte. Er stellt lapidar fest, dass Fachunterricht in der Muttersprache für die marokkanischen Schüler nicht möglich war. „Die Amtssprache ihres Herkunftslandes ist Arabisch, und kein Schüler konnte diese Muttersprache haben, da in den Familien Berber gesprochen wurde.“ Deswegen wurde der Arabischunterricht ausgeweitet. Die mögliche Alternative, die Schüler in ihrer tatsächlichen Muttersprache zu unterrichten, wurde offensichtlich nicht in Erwägung gezogen (Teunissen 1996, S. 80).

⁹ In einer nahezu 2000 jährigen Geschichte des Handels zwischen dem Indischen Ozean, dem Persischen Golf, dem Arabischen Meer, dem Golf von Aden und dem Roten Meer konnte sich das Swahili bedingt durch die bedeutende geografische Lage von der ostafrikanischen Küste bis weit ins Hinterland des heutigen Zaire herausbilden und verbreiten. Swahili hat eine den Bantu-Sprachen ähnliche grammatikalische Struktur. In der Lexik finden sich viele Entlehnungen aus dem Arabischen.

Der Streit, ob die deutsche Sprache im Schulwesen eingeführt werden sollte, wurde auch auf dem Deutschen Kolonialkongress 1905 geführt. Carl Meinhof plädierte dort dafür, Sprache als Mittel sozialer Unterscheidung beizubehalten: „Nun ist kein Zweifel, dass die intelligenten Afrikaner darauf brennen, so bald wie möglich eine europäische Sprache zu lernen. Dann kommen sie sich als halbe Europäer vor, und, bei der Neigung des Afrikaners zu Eitelkeit, fangen dann leicht an, unerträglich zu werden.“ Meinhof forderte die „nötige sittliche Qualifikation“ - also das nötige Maß an verinnerlichter Unterordnung unter den Kolonialherren - als Voraussetzung, um die deutsche Sprache erlernen zu dürfen.

In der Auseinandersetzung um die Sprachenpolitik gab es auf Seite der deutschen Kolonialherren sowohl Interessen, die für die Einführung der Kolonialsprache, als auch Stimmen, die für die Übernahme der Sprache der Kolonialiserten plädierten. Auch aus Sicht der Kolonialiserten waren beide Optionen mit Vor- und Nachteilen verbunden.

	Perspektive der deutschen Kolonialmacht	Perspektive der Kolonialiserten
Einführung der deutschen Sprache	Symbol der kulturellen Macht; einheimische Sprachen werden abgewertet; Förderung der deutschen Vormachtstellung; Voraussetzung der Ausbeutung von Arbeitskräften; Verhinderung der politischen Einheit der Kolonialiserten; Sicherung langfristiger Anhängigkeit	Zugang zu technologischem und gesellschaftlichem Wissen, das die Entwicklung der Produktivkräfte beschleunigen könnte; Zugang zu aufklärerischen, fortschrittlichen und Herrschaftsideologien in Frage stellenden Gedanken; Voraussetzung zur Partizipation an der Kolonialbürokratie
Einführung einer afrikanischen Sprache	Segregation der Afrikaner durch Ausschluss von technischen und gesellschaftlichen Fortschritt; Sprache als Mittel der sozialen Unterscheidung	mögliches Moment afrikanischer Einheit; Aufwertung der eigenen Kultur; Perspektive für langfristige Unabhängigkeit; Verhinderung einer Differenzierung zwischen einer Deutsch sprechenden „Eingeborenen“ Elite und der Mehrheit ohne Schulbildung; Sicherung von Generationen übergreifender Solidarität

Tabelle: Die Frage der Übernahme der Sprache der Kolonialiserten oder der Kolonisatoren im Schulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Übersicht zeigt, dass für die Kolonialiserten die Lösung nicht eine Entscheidung zwischen den beiden Optionen sein kann. Befriedigend kann nur der Erwerb beider bzw. mehrerer Sprachen sein. Wie weiter unten gezeigt wird, streben Länder wie Indien und Südafrika eine solche Lösung an. Viele Eliten der Dritten Welt übernahmen aber die Vorstellungen der europäischen Nationalstaaten nach dem Motto „ein Staat, ein Volk, ein Sprache“. Die arabischen Länder, die Türkei, der Iran und andere Länder wollten damit nicht nur die kulturelle Dominanz der herrschenden Eliten sichern, sie hofften, auf diesem Weg, eine nationalstaatliche Homogenität erzwingen zu können, oft auch im guten Glauben ethnische Widersprüche unterdrücken bzw. beseitigen zu können. Verteidiger des Kemalismus argumentieren ja damit, dass „für die Vielfalt der kulturellen Elemente im Südosten der Türkei“ (Şen 1994) eine einheitliche Sprache die einzig denkbare Lösung wäre.

Nun werden aber auf der Erde mehrere Tausend Sprachen in den rund 250 bestehenden Staaten gesprochen.¹⁰ Um die nationale Einsprachigkeit herzustellen, die von Monolingualisten als der Garant für Kommunikation und Entwicklung gesehen wird, müsste die Zahl der Sprachen auf ein Bruchteil der existierenden Zahl reduziert werden. Die Aufgabe der lingualen Vielfalt wäre konsequenterweise der richtige Weg zu einer einheitlichen Kommunikation. Homogenisierung kann aber nicht *der* Schlüssel zu gesellschaftlichen Fortschritt sein. Viele Beispiele zeigen, dass es auch andere mögliche Wege gibt, mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit umzugehen.

In Indien gibt es - je nachdem wie eine Sprache definiert wird - zwischen 200 und 1.600 Sprachen. Die Sprachen gehören vier verschiedenen Sprachfamilien an. Neben der lateinischen und der arabischen Schrift gibt es acht andere bedeutende Schriftsysteme. In der indischen Verfassung werden die gesamtindischen Kommunikationsmöglichkeiten garantiert und das Recht jedes Einzelnen, seine Belange in der Muttersprache regeln zu können, garantiert. Alle Amtssprachen der einzelnen Bundesstaaten werden „sprachpolitisch gezielt mit technischem, juristischem, administrativem und wissenschaftlichem Vokabular angereichert, um allen Bedürfnissen, die an eine Staatssprache gestellt werden, gewachsen zu sein.“ (Borchers 1994) Die sprachliche Erziehung wird in Indien durch die Drei-Sprachen-Formel geregelt. Jedes Kind muss drei Sprachen in der Schule lernen: die Sprache des jeweiligen Bundesstaates, Hindi und Englisch.

„In Indien sind nicht nur die Minoritäten bilingual sondern große Teile der Gesellschaft. Je nach Situation und GesprächspartnerInnen wird von einer Sprache zur anderen gewechselt.“ (Borchers 1994) Mehrsprachigkeit ist Teil des sozialen Lebens; auch rein mündliche mehrsprachige Kompetenz ist verbreitet. Die Mehrsprachigkeit wird als „normal“ - weder als Hindernis noch als Chance - betrachtet.

Die Weichen wurden durch die Entscheidung, nicht die ehemalige Kolonialsprache Englisch zur Staatssprache zu nehmen, gestellt. Der indische Sprachforscher Pattanayak äußert sich zu der Rolle der englischen Sprache in Indien: „... Englisch ist eine Barriere zwischen den normalen Menschen und der Entwicklung. Es hat eine große Trennung geschaffen zwischen den 96-98 % der Bevölkerung, die kein Englisch können, und den 2-4 % der Bevölkerung, die einiges Englisch können. Es hat mehr Ungleichheit geschaffen, da die 2-4 % der Bevölkerung Zugang zu mehr Wissen, Information, Rang, Status und Reichtum haben. Als Ersatz für andere indische Sprachen im Bildungssystem schafft es Entfremdung von der Kultur, entwickelt blinde Flecken in der kulturellen Wahrnehmung und bremst Kreativität und Innovation. ...

Alle Sprachen haben das gleiche Potential, Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen. Es ist die Rolle und Funktion einer Sprache, die ihr Macht gibt. Wenn wir den indischen Sprachen eine erweiterte Rolle und Funktion geben würden, würde das Englische nicht mehr für interregionale Kommunikation gebraucht. Aber, indem wir Englisch in eine gegnerische Position zu anderen indischen Sprachen bringen, schaden wir beiden Seiten. ...

Wir behandeln das Englische als eine der Sprachen Indiens. Wir haben ihm den Status einer assoziierten offiziellen Sprache gegeben. ... Ich glaube, dass das Englische als Verbündeter der indischen Sprachen eine Kraft darstellt, als Gegner der indischen Sprachen verdummt es. ... Ich habe die gleiche Auffassung über Hindi. Wenn Hindi im Bündnis mit anderen indischen Sprachen wächst, werden alle beteiligten Sprachen reicher. Aber wenn Hindi beginnt, andere indische Sprachen zu ersetzen, dann wird es Widerstand von Nicht-Hindi-Interessengruppen geben, und der Prozess wird alle indischen Sprachen schwächen.“ (Pattanayak 1992, S. 71 f.)

Am Beispiel der englischen Sprache in Indien zeigt Pattanayak, dass eine einzige Staatssprache den Fortschritt verhindern würde, weil es die Mehrheit der indischen Bevölkerung von der Kom-

¹⁰ Liebe-Harkort (1992, S. 170) geht von 2.800 existierenden Muttersprachen aus. Laut Hassanpour (1996), der sich auf die Daten von Leclerc (Leclerc, Jacques: *Langue et Société*. Laval 1986) bezieht, gibt es auf der Welt 6.000 bis 7.000 gesprochene Sprachen. Einschließlich Schriftsprachen zählt er zwischen 12.000 und 14.000 Sprachen.

munikation über technologische Innovationen und gesellschaftliche Entwicklungen ausklammern würde.

Wie das folgenden Zitat zeigt, gilt Mehrsprachigkeit in Indien als mindestens ebenso „natürlich“ wie den westlichen Staaten die Einsprachigkeit. In Indien „werden die Bindungen an eine bestimmte Sprache als Muttersprache, an eine regionale Sprache oder an eine Sprache der höheren Kultur als ‘gegeben’ oder zugeschrieben behandelt und ihr Ausdrucksrepertoire ist von einem gewissen Grad der Flexibilität und Manipulation zur Anpassung an situationale Bedürfnisse gekennzeichnet. Viele homogenisierte Nationalitätengruppen, wie in Europa, sehen im Gegensatz dazu die Bindung an die Muttersprache als Medium der Definition nationaler Charakteristika an, die wenig Spielraum lässt, die Primärgruppenidentität zu verändern. Jede Abweichung in der sprachlichen Ausdrucksform wird in diesem Kontext als Loslösung betrachtet, als ob jemand versuchte in einen anderen Klub einzutreten.“ (Khubchandani 1986, S.26; zit.n. Skutnabb-Kangas 1990, S. 344)

In Südafrika war das Schulwesen jahrzehntlang eines der sichtbarsten Symbole des Apartheidregimes. Die neue Regierung gab der Lösung der unhaltbaren Situation im Bildungswesen höchste Priorität. In der Sprachenpolitik wurde ein deutlich anderer Weg gewählt als in den meisten anderen afrikanischen Staaten, die die frühere Kolonialsprache als Amtssprache einführten. Das „Neue Südafrika“ entschied sich für Mehrsprachigkeit. Auf nationaler Ebene wurden neun afrikanische genauso wie die dominanten Sprachen Englisch und Afrikaans als gleichberechtigte offizielle Sprachen anerkannt.

Heike Niedrig analysiert die Auseinandersetzung über die verfassungsrechtliche Verpflichtung auf Mehrsprachigkeit im Post-Apartheid-Südafrika. Durch eine Gleichbehandlung der elf wichtigsten Sprachen Südafrikas solle die Dominanz der Sprachen Englisch und Afrikaans überwunden werden. Es herrsche allerdings auch Verunsicherung über die praktischen Implikationen von elf Amtssprachen. In der öffentlichen Diskussion seien zwei Hauptinterpretationen zu finden: „Die eine geht davon aus, dass von nun an jede öffentliche Diskussion vervelfacht werden müsste ... Die zweite Interpretation hingegen unterstellt, dass diese Sprachpolitik rein symbolisch zu verstehen sei und keine Bedeutung für die Praxis habe.“ (Niedrig 2000, S. 3) Die Verfassung schreibe keinen bestimmten Sprachgebrauch vor, sondern fordere eine Aushandlung dieses Gebrauchs in verschiedenen politischen Foren und für unterschiedliche (geografische) Regionen. Dies Aushandlung solle einerseits Gesichtspunkte der Praktikabilität berücksichtigen, andererseits von dem Prinzip geleitet werden, dass niemand von gesellschaftlichen und politischen Prozessen ausgeschlossen werden darf, weil sie oder er eine bestimmte Sprache nicht spricht. Allerdings stelle die Verfassung nicht den Praktikabilitätsgedanken in den Vordergrund sondern die Förderung der Mehrsprachigkeit. (ebd., S. 4)

An die Schule werden im Zusammenhang mit der Debatte um Mehrsprachigkeit höchst widersprüchliche Erwartungen herangetragen. „So soll sie nach Jahrzehnten der schulischen Segregation nun zur gesellschaftlichen Integration beitragen. Zugleich beharren jedoch einige gesellschaftliche Gruppen auf ihrem Recht auf Wahrung der ‘kulturellen Identität’.“ Von der schwarzen Bevölkerung werde teilweise - im Gegensatz zur ihrer Sprachpraxis - Englisch als einzige Schulsprache gefordert, weil man sich davon mehr Zugang zu gleichen Bildungschancen erhoffe.

Die Erfahrungen, die im Umgang mit diesen komplexen und widersprüchlichen Erwartungen an Mehrsprachigkeit im neuen Südafrika gesammelt werden, sind sicher auch über den nationalen Kontext hinaus für Prozesse der sozialen Transformation von Bedeutung.

Die relative kulturelle Homogenität von Nationalstaaten europäischer Prägung, ist ein Produkt historischer und weiterhin andauernder Prozesse. Im Gegensatz zu der herrschenden Ideologie in Deutschland wie in der Türkei, die Einsprachigkeit als den einzig möglichen Weg darstellen, wurde gezeigt, dass es auch andere Wege gibt. Besonders hervorzuheben ist, dass die Reduzie-

rung eines mehrsprachigen Landes auf eine Sprache nicht den Zusammenschluss aller erreicht, sondern den Ausschluss derer, die diese Sprache nicht können; also nicht die gewünschte Homogenisierung, sondern die Segregation aller, die diese Sprache nicht beherrschen. Wie die Bildungsdebatte über die Schulsprache in den früheren deutschen Kolonien zeigt, kann aber auch Unterricht in der Muttersprache die Funktion von Segregation haben.

6.2. Aspekte der kurdischen Sprache

6.2.1. Sprachwissenschaftliche Aspekte

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen der deutschen Sprache stoßen bei uns allenfalls in Germanistenkreisen auf Interesse. Kurdische Sprachwissenschaft hingegen ist ein Politikum. In vielen Ländern, in denen Kurden leben, ist sie verboten. Selbst die sprachwissenschaftlich nicht zu widerlegende Erkenntnis, dass Türkisch und Kurdisch zwei verschiedenen Sprachfamilien angehören, wird in der Türkei durch den Separatismusparagrafen sanktioniert.

Die kurdische Sprache gehört wie Hindustani, Persisch, Russisch, Französisch oder Deutsch zur indoeuropäischen Sprachgruppe. Die indoeuropäische Sprachfamilie wird wiederum in verschiedene Untergruppen aufgeteilt. Das Kurdische zählt zur Untergruppe der iranischen Sprachen, daneben gibt es die Untergruppe der slawischen, romanischen, germanischen u.a. Sprachen.

Von den offiziellen Sprachen, die in den Staaten, in denen Kurden leben, gesprochen werden, hat das Kurdische nur zum Persischen eine Verwandtschaft. Das Türkische sowie das Arabische gehören anderen Sprachfamilien an. Türkisch wie Kasachisch oder Mongolisch gehört zur Gruppe der uralaltaischen Sprachen. Arabisch gehört wie auch Hebräisch zur afro-asiatischen Sprachgruppe und darin zur Untergruppe der semitischen Sprachen.

Neben der Grammatik weist auch die kurdische Lexik Ähnlichkeiten mit indoeuropäischen Sprachen auf. Die folgende Tabelle zeigt einige kurdische Begriffe, die eine Verwandtschaft zur deutschen Sprache erkennen lassen. Zum Vergleich sind die türkischen Begriffe aufgeführt:¹¹

Kurdisch	Deutsch	Türkisch
stêrk	Stern	yıldız
kartol	Kartoffel	patates
bira	Bruder	kardeş, ağabey
tu	du	sen
min	mein	benim
nav	Name	ad
lêv	Lippen	dudak
na	nein	hayır, yok

Tabelle: Kurdische Wörter, die eine indoeuropäische Verwandtschaft erkennen lassen.

Das Kurdische¹² gehört zu den flektierenden (stammverändernden) Sprachen. Das Türkische gehört dagegen zu den agglutinierenden (anreihenden) Sprachen. Der Stamm der Verben und Nomen wird nicht verändert. Person, Zeit, Aktiv/Passiv, Singular/Plural etc. werden durch Suffixe (Nachsilben) markiert. Die Struktur des Türkischen unterscheidet sich erheblich von der Struktur indoeuropäischer Sprachen. Während in den indoeuropäischen Sprachen im Allgemeinen Präpositionen gebraucht werden, die dem Nomen vorangestellt werden, werden im Türkischen Postpositionen verwendet, die hinter das Nomen treten. In indoeuropäischen Sprachen folgen die

¹¹ Eine ähnliche Gegenüberstellung findet sich in: Skubsch 1997 u. 1999.

¹² Zur kurdischen Sprache: Nebes 1982, Hajo 1982, Al-Dahoodi 1987, S. 139 ff., Hassanpour 1992.

Zu Unterschieden und regionalen Interferenzen zwischen Türkisch und Kurdisch aus der Perspektive einer Dolmetscherin s. Wurzel 1998.

Nebensätze in der Regel den Hauptsätzen, im Türkischen werden sie in Form von Partizipialkonstruktionen vorangestellt. Weder die bei uns unumgänglichen Hilfsverben „sein“ und „haben“ noch den in der Alltagssprache beliebten Konsekutivsatz (Nebensatz mit „dass“) kennt das Türkische. Diese Phänomene müssen anders konstruiert werden.

Kurdisch zerfällt in „eine große Zahl unterschiedlicher Dialekte, klassifizierbar in mehr oder weniger charakteristische Gruppen.“ (Bruinessen 1989, S. 37) Die verschiedenen Dialektsprecher können sich nur teilweise untereinander verständigen, da die unterschiedlichen Dialekte lexikalische und phonologische sowie teilweise auch grammatikalische Differenzen aufweisen. Die Dialektgruppen haben aber so viele Gemeinsamkeiten, „dass es vollkommen gerechtfertigt ist, sie unter einem Namen zusammenzufassen und gegen andere Sprachen abzugrenzen.“ (Behrendt 1993, S. 22)

Bruinessen und andere Autoren unterscheiden drei verschiedene Dialektgruppen: eine Nord-, eine Süd- und eine Südostgruppe. Andere Wissenschaftler unterteilen das Kurdische in zwei Haupt- und mehrere Nebendialekte. Der eine Hauptdialekt deckt sich mit den als Nordgruppe bezeichneten Dialekten. Er wird auch Nordwestgruppe oder Nordkurmanci (Zaradachet 1982) und im Alltagsgebrauch einfach Kurmanci genannt. Der andere Hauptdialekt stimmt mit den als Süd- bzw. Mittelgruppe bezeichneten Dialekten überein. Er wird auch Mittelkurmaci (ebd.) oder Südkurmanci (Al-Dahoodi 1987) genannt. Gewöhnlich wird er als Sorani bezeichnet, obwohl dies sprachwissenschaftlich gesehen verwirrend ist, da Sorani nur einer der Dialekte dieser Gruppe ist. In dieser Arbeit werden die Begriffe Kurmanci und Sorani für die beiden kurdischen Hauptdialekte benutzt, weil sie im überwiegenden Teil der Literatur so verwendet werden. Sowohl Kurmanci als auch Sorani verfügen seit langem über eine weitgehend vereinheitlichte Schriftsprache. Das Kurmanci wird v.a. in der Türkei, in Syrien und im Nordirak, das Sorani v.a. im Irak und Iran gesprochen. Die südöstlichen Dialekte (die dritte von Bruinessen benannte Dialektgruppe), die im äussersten Süden der kurdischen Gebiete im Iran vorkommen, weisen keine gemeinsame Literatursprache auf.

Über die drei genannten Dialektgruppen hinaus existieren noch zwei weitere Dialekte: das Dimilî – auch Zaza genannt – und das Goranî. Dimilî wird von etwa 300.000 Menschen in Teilen der Provinzen Bingöl, Elazığ und Diyarbakır sowie in Siverek gesprochen. Die sprachwissenschaftliche Zugehörigkeit zu den kurdischen Dialekten ist heftig umstritten. Dieser Frage kommt wohl deshalb eine so grosse Bedeutung zu, weil die einen damit meinen beweisen zu können, dass es gar keine einheitliche kurdische Sprache gibt¹³ und damit implizit auch die Existenz der kurdischen Ethnie in Frage stellen. Kurdischen Nationalisten¹⁴ auf der anderen Seite gilt jeder Zweifel an der Homogenität der kurdischen Sprache als Sakrileg am kurdischen Gedanken.

¹³ „Es könnte einigermaßen irreführend sein, von den ‘hauptsächlichen Dialekten des Kurdischen’ zu reden. Erstens: der einzige offensichtliche Grund Sorani und Kurmandschi als ‘Dialekte’ einer Sprache zu bezeichnen, ist ihre gemeinsame Herkunft sowie die Tatsache, dass ihr Gebrauch den Sinn einer ethnischen Identität und Einheit der Kurden widerspiegelt. Aber vom sprachwissenschaftlichen oder zumindest grammatikalischen Blickpunkt aus sind sie nichtsdestoweniger untereinander so verschieden wie Englisch und Deutsch, und es wäre anständiger, sie als ‘Sprachen’ zu bezeichnen.“ (Philip G. Kreyenbroeck. In: *The Kurds*. London 1992, S. 71; zit. n. Feigl 1995, 67 f.)

¹⁴ Ismet Chérif Vanly vom „Kurdischen Institut für Wissenschaft und Forschung“: „Wir haben auch Probleme mit einigen Linguisten. In den letzten Jahrzehnten wurde behauptet, dass einige kurdische Dialekte nicht kurdisch seien, so z.B. der Zaza und Gurani-Dialekt, obwohl diese Menschen sich immer in den vordersten Reihen der kurdischen nationalen Bewegung befanden. ... (uns wird) mitgeteilt, dass Nord- und Süd-Kurdisch ... sich genauso voneinander unterscheiden wie Englisch und Deutsch. Diese Unterschiede sind jedoch nicht größer als die zwischen Bayerisch und Hochdeutsch.“ (In: Initiative Appell von Hannover 1996, S. 6)

6.2.2. Historische Aspekte

Aus dem 15. und 16. Jahrhundert sind mehrere literarische Werke in kurdischer Sprache überliefert. In dieser Zeit haben sich die Kurmanci-Dialekte Cezire und Botan als Schriftsprache etablieren können. Ende des 19. Jahrhunderts wurde mit dem Erscheinen der ersten kurdischen Zeitschrift „Kurdistan“ (1898) die Schriftsprache des Kurmanci von Neuem belebt. Die Zahl der kurdischen literarischen Werke stieg sprunghaft an, als der kurdische Nationalismus zu Beginn des 20. Jahrhundert eine Basis in der städtischen Mittelklasse fand. Eine in Bagdad veröffentlichte Bibliographie kurdischer Bücher weist für 1918 ganze 18 Titel nach, für 1939 waren es schon 198 Bücher und 1975 gar 1.254 Titel (Al-Dahoodi 1987).

Bis zum Ersten Weltkrieg wurden die meisten kurdischen Publikationen im Kurmanci-Dialekt verfasst. Aber der Kemalismus setzte der Entwicklung der kurdischen Sprache ein jähes Ende. Dass sich die kurdische Sprache trotz Repression und forcierter Assimilation retten konnte, dafür ist die geografische Lage in den schwer zugänglichen Hochgebirgsregionen und der Ausschluss der kurdischen Bevölkerung von Bildung verantwortlich. Die Kurden verfügen über einen reichen Schatz an Volksdichtung, Sprichwörtern, Redensarten, Fabeln, Märchen, Satiren, die in mündlicher Überlieferung erhalten blieben. Insbesondere die Frauen - oft ausgeschlossen vom Schulbesuch und damit von der wichtigsten Assimilationsinstanz - waren ein wichtiger Faktor zur Übertragung der kurdischen Sprache von Generation zu Generation (Hinz-Karadeniz 1991).

Die nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs entstandenen Nationalstaaten verfolgten eine mehr oder weniger restriktive Sprachenpolitik nach dem Motto „eine Sprache, eine Religion, eine Nation“. Während die irakische Kurdenpolitik sich nicht explizit gegen die kurdische Sprache richtete und zeitweise auch kurdische Schulen und Universitäten zulässt¹⁵, verfolgte die Türkei eine konsequente Politik der Ausrottung der kurdischen Sprache. Der systematischen Assimilationspolitik gelang es, innerhalb von 70 Jahren die kurdische Sprache zurückzudrängen. Vor allem in den westlichen Siedlungsgebieten der Kurden wie Dersim und Maraş ist es der türkischen Assimilationspolitik gelungen, die Zahl der Kurdischsprecher erheblich zu senken. Die Kurden wurden ausschließlich in Türkisch alphabetisiert. Dadurch ist die kurdische Sprache auf eine nur mündlich überlieferte Sprache reduziert worden. Für viele Sprecher hat die Sprache nur noch eine auf die Familienkommunikation begrenzte Funktion.

Nach dem Putsch von 1980 wurde das Verbot der kurdischen Sprache in der türkischen Verfassung verankert. Die Verfassung von 1982 verfügte ein Verbot aller nicht ausdrücklich erlaubten Sprachen.¹⁶ Das Verbot wurde zwar 1992 aufgehoben. Das bedeutet aber nicht mehr, als dass die kurdischen Bauern, die keine andere Sprache als Kurdisch beherrschen, sich nicht mehr strafbar machen, wenn sie innerhalb ihrer Dorfes oder ihrer Familie Kurdisch sprechen. In der Öffentlichkeit und im institutionellen Gebrauch - insbesondere in der Schule - bleibt die kurdische Sprache weiterhin sanktioniert.

Laut einer Studie, die der „Verband der türkischen Handelskammer und Börsen“ (TOBB) 1995 in Auftrag gab, sprechen „65,1 Prozent der Bewohner des Südostens der Türkei zu Hause Kurdisch“ (FAZ, 11.08.1995). Ein Besuch in der Millionenstadt Diyarbakır überzeugt davon, dass dort in der alltäglichen Kommunikation auf der Straße Kurdisch gesprochen wird.

Da die Behauptung, dass Kurdisch ein türkischer Dialekt wäre, sprachwissenschaftlich nicht aufrechtzuerhalten ist, argumentieren Kemalisten in neuerer Zeit mit der These, dass die Ver-

¹⁵ Ausführliche Darstellungen über die Entwicklung der kurdischen Sprache im Irak finden sich bei Nebez 1969 und Hassanpour 1992.

¹⁶ Art. 3 Abs. 2 „Die Sprache des türkischen Staates ist Türkisch.“

Art. 26 Abs. 3: „Bei der Veröffentlichung und Verbreitung von Gedanken darf keine gesetzlich verbotene Sprache benutzt werden ...“

Art 28. Abs. 2 „In einer gesetzlich verbotenen Sprache darf nicht publiziert werden.“

schiedenartigkeit der kurdischen Dialekte bzw. das Fehlen einer einheitlichen kurdischen Hochsprache, das Kurdische als Unterrichtssprache ausschlieÙe.

Auch die türkische Hochsprache wurde erst nach Gründung der Türkischen Republik geschaffen und zwar keineswegs in einem „natürlichen“, sondern wie alle Hochsprachen in einem institutionell verordneten Prozess. Die türkische Sprache musste sich gegen die übermächtige Stellung des Arabischen und Persischen durchsetzen. Während das Persische als Literatursprache und das Arabische als Sprache des Korans über eine lange und anerkannte Schrifttradition verfügten, blieb Türkisch im Osmanischen Reich die Sprache der schreibunkundigen Bauern. Die Eliten im Osmanischen Reich sprachen Osmanisch, eine Mischung aus Arabisch, Persisch und Türkisch.

Erst die kemalistischen Reformen setzten eine gemeinsame türkische Sprache durch. Die 1928 verkündete Ersetzung des arabischen durch das lateinische Alphabet läutete eine Sprachreform ein. Mehrere Sprachreinigungswellen hatten die Annäherung der Schriftsprache an die gesprochene Sprache zum Ziel. Arabische und persische Wörter sollten aus der türkischen Sprache beseitigt werden. Die türkische Tageszeitung *Hakimiyetimiilliye* schrieb am 3.10.1928: „Die arabischen und persischen Wörter, deren Gestalt und Klang unserer (türkischen) Sprache fremd geblieben sind, haben in unserer Sprache keine Daseinsberechtigung mehr. Man braucht ihnen nicht nachzutruern. Sie sind todgeweihte Schmarotzer.“ (zit. n. Arslan 1990, S. 180)

Atatürk erhob die Purifizierung der türkischen Sprache zum Programm: „Die türkische Nation, die ihr Land und ihre erhabene Freiheit zu schützen wusste, muss auch ihre Muttersprache vom Joch der fremden Sprachen befreien.“ (zit. n. Arslan 1990, S. 185)

Vom Beginn der Sprachreform bis 1982 konnten sich 7.000 türkische Neubildungen im Sprachgebrauch durchsetzen. Bis Anfang der 30er Jahre gab es weder ein türkisches Wörterbuch noch eine Schulgrammatik. Erst der 1932 gegründeten „Türkischen Sprachgesellschaft“ gelang es, die Normativierung der türkischen Sprache erstmals schriftlich zu dokumentieren. Beinahe zur gleichen Zeit begann dieselbe Institution, die Mythen¹⁷ zu produzieren, die die türkische Sprache zur Ursprache aller Sprachen erheben sollte.

In den letzten Jahrzehnten verlagerte sich der Schwerpunkt der Entwicklung der kurdischen Sprache nach Europa. Zu Beginn der 80er Jahre wurde in Paris das erste kurdische Kulturinstitut gegründet. Heute gibt es mehrere kurdische Kulturinstitute, u.a. eines in Berlin.¹⁸ Es entstanden mehrere kurdische und kurdisch-deutsche Wörterbücher¹⁹, Lehrwerke für Kurdisch als Fremdsprache²⁰, Kurdischlehrwerke, die sich an Muttersprachler richten, sowie kurdische Fibeln.

In Europa finden sich zahlreiche Veröffentlichungen und Musikgruppen, die die kurdische Sprache benutzen, aber die zu Weltruhm gelangten kurdischen Künstler wie der Filmemacher Yılmaz Güney und Yaşar Kemal, dem 1997 der Friedenspreis des deutschen Buchhandels verliehen wurde, benutzten in ihren Filmen und Büchern die türkische Sprache.

Die vielfältigen Aktivitäten kurdischer Intellektueller in Europa können nicht darüber hinweg täuschen, dass unter kurdischen Migranten der Gebrauch der kurdischen Sprache abnimmt. „Während der kurdische Nationalismus seine Sprache erfolgreich trotz der linguizidalen Politik und Praktiken der Diktaturen im Mittleren Osten aufrechterhalten hat, konnte er den mächtigen

¹⁷ Auf den Sprachkongressen der Türkischen Sprachgesellschaft wurden recht abenteuerliche Thesen aufgestellt. Nach der Sonnensprachtheorie (*Güneş Dil Teorisi*), die von sich behauptet, dass sie wie die Sonne die dunkelsten Ecken der Geschichte beleuchten würde, ist die türkische Sprache die Ursprache für alle Sprachen der Erde. Europäischen Wissenschaftlern sei es deshalb bisher nicht gelungen, die Ursprünge der Sprachen vollständig zu erforschen, weil sie die türkische Sprache nicht berücksichtigt hätten. Alle Ariersprachen würden vom Türkischen abstammen.

¹⁸ Kurdisches Institut für Wissenschaft und Forschung e.V. - *Înstitûta Kurdî ji bo Lêkolîn û Zanist*.

¹⁹ Wörterbuch Kurdisch. Max Hueber Verlag. Ismaning 1992; Omar, Feryad Fazil: Kurdisch-deutsches Wörterbuch. Berlin 1992.

²⁰ Wurzel, Petra: Kurdisch in 15 Lektionen. Köln 1992; Barnas, Usso / Salzer, Johanna: Lehrbuch der kurdischen Sprache. Berlin 1994; Kizilhan, İlhan: Kurdisch einfach lernen. Berlin o. J.

Regulationskräften des Marktes im Westen nicht widerstehen. Weit entfernt von den Beschränkungen des Gebrauchs der kurdischen Sprache bestimmt die unsichtbare Hand des Marktes, welche Sprachen benutzt werden und lässt zerstreuten Sprachen nur wenig Chancen zu überleben. Zur Bestürzung der freiheitshungrigen Flüchtlinge legen deren Kinder ihre Muttersprache gern ab, bald nachdem sie nach Europa oder Nordamerika übergesiedelt sind.“ (Hassanpour 1992, S. XXVI, eigene Übersetzung)

Andererseits hat das europäische Exil verbunden mit den raschen Entwicklungen der Telekommunikation auch kurdische Fernsehkanäle möglich gemacht. Es ist zu vermuten, dass sich durch das regelmäßige Hören von Sendungen in kurdischer Sprache das Sprachverhalten der Kurden ändert.²¹

6.2.3. Individuelle Aspekte

In vielen Ländern leben verschiedene Sprachen in mehr oder weniger Konkurrenz nebeneinander. Die Sprecher und Sprecherinnen verschiedener Sprachen oder Varietäten erkennen sich gegenseitig an und sehen mit positiver oder negativer Bewertung ihre Verschiedenheit. In der Türkei erkennt die türkische dominante Gruppe aber der kurdischen Sprachgruppe erst gar nicht die Differenz zu. Die kurdische Sprache wird zur Nicht-Sprache, die Gruppe der Kurdischsprecher zur Nicht-Gruppe erklärt. Die Türkische Republik kann sich auf die Sprachenpolitik Frankreichs berufen. Auch der französische Staat kennt offiziell keine autochthonen sprachlichen Minderheiten. Allerdings wird diese Verweigerung der Anerkennung nicht mit solcher Gewalttätigkeit durchgesetzt wie in der Türkei. Das Verbot der kurdischen Sprache ist wohl auf der Welt ohne Beispiel.

Die türkische Sprachenpolitik hat nur zum Teil den gewünschten Erfolg gebracht. Das Verbot und dessen rigide Durchsetzung sind die offensichtlichsten Momente der Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung und gehören zu den Faktoren, die die Kurden zum Aufstand brachten. Sprachenpolitik beeinflusst das Sprachbewusstsein, wenn auch bisweilen die Bewusstseinsveränderungen nicht der Intention entsprechen. „... in vielen Fällen hat erst eine offen repressive Sprachenpolitik eine Gruppe dazu veranlasst, ihre Forderungen zu formulieren und die ihr zustehenden Grundrechte zu beanspruchen.“ (Kremnitz 1994, S. 100) Eine Sprachenpolitik, die sich auf ideologische Mittel stützt „und eine Ungleichheit im Hinblick auf die kommunikatorische Leistungsfähigkeit der sprachlichen Varietäten“ (ebd., S. 56) behauptet, wird wahrscheinlich viel eher von den Sprechern angenommen als eine offensichtlich repressive Politik. Für die These von Kremnitz spricht, dass die europäische Sprachenpolitik die kurdische Sprache weitaus erfolgreicher verdrängt als die Türkei. Wenn eine Sprache in immer weniger gesellschaftlichen Bereichen angewendet wird und immer weniger in der Lage ist, neue gesellschaftliche Erfahrungen auszudrücken, gewinnen ihre Sprecher sukzessive den Eindruck, sie wäre tatsächlich als Kommunikationsmittel weniger leistungsfähig. Sie unterliegen aber einem Trugschluss. Jede Sprache muss sich entwickeln, neue Ausdrücke für die technische Entwicklung und neue gesellschaftliche Phänomene bereitstellen. Fehlt dieses Vokabular, dann wird die Sprache anachronistisch. Gesellschaften machen ständig neue Erfahrungen, die sprachlich umgesetzt werden (müssen). Wird nun eine Sprache davon ausgeschlossen, bleibt also auf die Vergangenheit beschränkt, wird das im Laufe der Zeit zu einer „selffulfilling prophecy“. „... da in der betreffenden Sprache aufgrund der gesellschaftlichen Machtverteilung immer weniger neue Erfahrungen versprachlicht werden, ziehen die Sprecher daraus allmählich den Schluss, die Sprache sei in der Tat kommunikatorisch weniger geeignet und neigen verstärkt zu ihrer Nichtverwendung.“ (ebd., S. 57) Aus linguistischer Sicht gibt es keine Hierarchie der Sprachen. Es gibt keine „primitiven“ oder „zivilisierten“ Spra-

²¹ S. Hassanpour 1997 u. 1998; Abschnitt 4.8.3. *Kurdisches Fernsehen*.

chen. „Alle sind logisch, kognitiv komplex und fähig beliebige Gedanken auszudrücken, vorausgesetzt, es werden genügend Mittel bereitgestellt zu ihrer Weiterentwicklung (z.B. zur Produktion neuer Wörter).“ (Skutnabb-Kangas 1992, S. 40)

Keine besondere Wesenheit versetzt die deutsche Sprache in die Lage, gesellschaftliche Erfahrungen - wie technische Entwicklungen oder gesellschaftliche Veränderungen - zu versprachlichen, sondern der Umstand, dass sie ständig in einer Vielzahl von Medien und Kommunikationsprozessen, den gesellschaftlichen Veränderungen angepasst wird. Die Variation des von Aussiedlern gesprochenen Deutsch, das sich seit der Auswanderung ihrer Vorfahren aus Deutschland vor zweihundert Jahre kaum weiterentwickelt hat, zeigt, dass auch die deutsche Sprache, wenn sie von der Veränderung ausgeschlossen bleibt, an Leistungsfähigkeit abnimmt.

Bei den Kurden hat eine kollektive sprachliche Bewertungsveränderung von unten begonnen. Immer selbstbewusster wird das Verbot unterlaufen. Die Zeit wird zeigen, inwieweit die Kurden in der Lage sein werden, ihr sprachliches Verhalten zu verändern. Das hängt von den Möglichkeiten ab, wie sie ihre Bewertungen institutionalisieren können.

Kremnitz unterscheidet zwischen dem Prestige als einem fiktiven nicht formal abgesicherten Status einer Sprache und dem Status in Form einer offiziellen Anerkennung einer Sprache z.B. als Staatssprache. Die Kluft zwischen dem (Nicht)Status der kurdischen Sprache in der Türkei und dem Prestige, das sie in der kurdischen Bevölkerung genießt, könnte kaum größer sein. Unter Kurden fallen oft Sätze voller Anerkennung für Kompetenz in der kurdischen Sprache wie: „In Botan sprechen die Kurden ein gutes Kurdisch.“ – „Oh, spricht der ein gutes Kurdisch.“ – „In Diyarbakır sprechen alle Leute Kurdisch.“ Solche Äußerungen zeigen aber auch, dass eine Diskrepanz zwischen dem Prestige der kurdischen Sprache einerseits und deren Verbreitung und Kompetenz besteht. Kremnitz spricht von der Problematik des „mythischen Prestige“ einer beherrschten Sprache. Darunter sind die Widersprüchlichkeiten zwischen Erklärungen und eigenem sprachlichen Verhalten bei Sprechern beherrschter Sprachen zu verstehen. „Ihre Fähigkeit, alle Kommunikationsfunktionen zu erfüllen, kann nachdrücklich hervorgehoben werden, ohne dass solchen Erklärungen, die häufig genug in der herrschenden Sprache formuliert werden, eine entsprechende Praxis folgen würde.“ Das behauptete sprachliche Verhalten weicht von dem tatsächlichen oft ab. „Solche Behauptungen, die nach den Erfahrungen vieler Wissenschaftler, die derartige Untersuchungen vorgenommen haben, im guten Glauben abgegeben werden, lassen sich gewöhnlich als kompensatorisch auffassen.“ (Kremnitz 1994, S. 60) Die Übermacht der beherrschenden Sprache wird durch symbolische Leugnung abgewehrt. Als ich mangels Sprachkenntnissen Kurdisch und Türkisch noch nicht unterscheiden konnte, habe ich oft Kurden gefragt, ob sie eigentlich Kurdisch oder Türkisch miteinander sprechen. Viele haben geantwortet, dass sie natürlich Kurdisch miteinander reden. Als ich einige Monate später Türkisch verstehen konnte, habe ich festgestellt, dass viele der Leute, die ich gefragt hatte, immer Türkisch untereinander reden und sich ihr Kurdisch auf die Verwendung einiger symbolkräftiger Vokabeln bei der Begrüßung oder der Anrede beschränkt. Solche Strategien „unglücklichen Sprachbewusstseins“ nehmen zu, wenn Veränderungen für eher unwahrscheinlich gehalten werden. Sie verändern sich, „wenn die gesellschaftliche Situation in Richtung auf eine Besserung der Lage der beherrschten Sprache in Bewegung gerät.“ (ebd.) Es ist zu vermuten, dass die mythischen Interpretationen für den Einzelnen in dem Maße an Bedeutung verlieren, wie soziale Veränderungen innerhalb der kurdischen Gesellschaft bzw. eine Verstärkung der kurdischen Sprache erfahrbar werden.

Kurdische Fernsehkanäle bringen die kurdische Sprache in die Wohnzimmer vieler kurdischer Familien. Auch wenn manche Sendungen auf die türkische Sprache zurückgreifen, gibt es doch genügend Diskussionen und Beiträge über gesellschaftliche, politische und soziale Probleme in kurdischer Sprache sowie kurdische Synchronisationen internationaler Spielfilme, die zeigen, dass die kurdische Sprache ein zeitgemäßes Kommunikationsmittel sein kann. Dadurch haben viele

Kurden ihre passive sprachliche Kompetenz bedeutend verbessert und teilweise auch ihr sprachliches Verhalten verändert.

Es ist zu vermuten, dass der kurdische Fernsehsender nicht nur die kurdische Sprache stärkt, sondern auch dazu beiträgt, das beschriebene mythische Sprachbewusstsein abzubauen. Es fällt nicht so schwer, Mythen aufzugeben, wenn man sie gegen neue Erfahrungen eintauschen kann. Kurdische Medien vermittelt neben Sprachkompetenz, Einblicke in die kurdische Gesellschaft und Kenntnisse über die Kurden in allen Teilen Kurdistans und in der Migration.

6.2.4. Was ist Muttersprache?

Die skandinavische Sprachwissenschaftlerin Skutnabb-Kangas (1992) unterscheidet eine objektiv-gesellschaftliche und eine subjektiv-individuelle Dimension des Begriffs Muttersprache. Die vier Kriterien zur Definition von Muttersprache – *Herkunft*, *Kompetenz*, *Funktion* und *Identifikation* – erfassen beide Dimensionen.

Am Fallbeispiel einer kurdischen Familie möchte ich die Kriterien erläutern. Die Eltern sind in Türkisch-Kurdistan geboren. Sie sprechen Kurdisch, Türkisch und Deutsch. Die beiden Kinder sind drei und sechs Jahre alt und wurden in Deutschland geboren.

Das Kriterium *Herkunft* orientiert sich daran, welche Sprache oder welche Sprachen die Person zuerst gelernt hat. Im Kleinkindalter sprach der Vater mit den beiden Kindern Kurdisch und die Mutter Türkisch. Der Herkunft nach haben die Kinder also die beiden Muttersprachen Türkisch und Kurdisch.

Kompetenz bedeutet, welche Sprache die betreffende Person am besten beherrscht. Im Kindergarten lernten beide Kinder (sehr schnell) Deutsch. Die kurdische Mutter hat selber in ihrem kurdischen Geburtsort auch als erste Sprachen Kurdisch und Türkisch gelernt. Da sie in Deutschland Schule und Ausbildung absolviert hat und keine Gelegenheit hatte, ihre Kompetenz in Kurdisch und Türkisch weiterzuentwickeln, beherrscht sie aber heute die deutsche Sprache weitaus besser. Sie spricht mittlerweile mit der ältesten Tochter, die die Grundschule besucht, vorwiegend Deutsch. Wahrscheinlich wird die Kommunikation zwischen der Mutter und den Kindern zunehmend in deutscher Sprache stattfinden. Der Vater misst der Weitergabe der kurdischen Sprache an seine Kinder hohe Priorität zu und wird auch weiter mit ihnen Kurdisch sprechen. Es ist vorauszusehen, dass die Kinder ihre Kompetenz in der deutschen Sprache ständig ausbauen. Ihre Kompetenz in der kurdischen Sprache hängt fast ausschließlich vom Willen und der Fähigkeit des Vaters ab, ihnen diese Sprache zu vermitteln. Die Kenntnisse der türkischen Sprache werden sich eventuell zurück entwickeln.

Das Kriterium *Funktion* meint, welche Sprache oder welche Sprachen jemand am meisten verwendet. Bis zum Kindergartenalter verwendeten die beiden Kinder die türkische und die kurdische Sprache. Seitdem verwenden sie noch zusätzlich die deutsche Sprache. Vorausgesetzt sie leben weiterhin in Deutschland, wird der Gebrauch der deutschen Sprache immer mehr Raum einnehmen.

Die Beurteilung des Kriteriums der *Identifikation* wird von den Institutionen monolingual orientierter Staaten wenig wahrgenommen. Es meint die Sprache oder die Sprachen, mit denen eine Person sich selber identifiziert bzw. von anderen identifiziert wird. Darüber, mit welcher Sprache sich die beiden Kinder im Laufe ihres Lebens identifizieren werden, kann nur spekuliert werden. Heute identifizieren sie sich mit allen drei Sprachen gleichermaßen. Aus der hier vertretenen Sicht ist zu hoffen, dass das so bleibt.

Wie die Kinder von außen gesehen werden, hängt vom Standpunkt des Betrachters oder der Betrachterin ab, ob er oder sie eher eine ausgrenzende oder integrative (bzw. assimilierende) Betrachtungsweise hat. Werden sie in erster Linie als Ausländer gesehen - egal ob sie die deutsche

Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht - , wird wahrscheinlich jede noch so kleine Abweichung von der deutschen Hochsprache in Aussprache, Grammatik oder Orthographie darauf zurückgeführt werden. In der ausgrenzenden Perspektive werden die Kinder mit einer „ausländischen“ Sprache identifiziert werden, wobei dem „Detail“, um welche Sprache es sich handelt, keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wird der integrative Aspekt in den Vordergrund gestellt, wird man sie mit der deutschen Sprache identifizieren, da sie in Bezug auf das Kriterium Kompetenz und Funktion ihre (Mutter)Sprache ist.

Von der deutschen Gesellschaft werden sie also entweder negativ mit ihren nicht-deutschen oder positiv mit der deutschen Sprache identifiziert. Eine positive Außenidentifikation mit ihrer kurdischen oder türkischen Sprache findet sich in Deutschland ausgesprochen selten.

Für die Kinder entsteht ein Konflikt zwischen interner und externer Identifikation: die nicht-deutsche Herkunft wird abgewertet. Es ist möglich, dass die Kinder aufgrund der Abwertung ihrer Herkunft sich gezwungen sehen, diese zu verleugnen oder „abzulegen“. Aber auch in diesem Fall entgehen sie nicht der Gefahr, von (Teilen) der Mehrheit weiterhin als Ausländer ausgegrenzt zu werden. Es ist aber auch möglich, dass sie genug Momente finden sich mit ihrer kurdischen Identität positiv zu identifizieren bzw. dass gerade die Ablehnung zu einer positiven Identifikation führt.

	Herkunft	Kompetenz	Funktion	subjektive Identifikation	externe Identifikation
Kurdisch	✖	✖✖	✖	✖	negativ
Türkisch	✖	✖	✖	✖	negativ
Deutsch		✖✖✖	✖✖✖	✖	positiv

Tabelle: Bedeutung der Kriterien zur Definition von Muttersprache im Fallbeispiel.

6.2.5. Kompetenz und Funktion

Da die Kurden aus der Türkei in ihrem Herkunftsland wenig Gelegenheit haben, die Kompetenz in der kurdischen Muttersprache weiterzuentwickeln, sind ihre Kurdischkenntnisse auf traditionelle Felder wie die Kommunikation innerhalb der Familie oder des Dorfes beschränkt. Durch die Sanktionierung des Kurdischen in der Türkei sind die wenigsten Kurden gewöhnt mit Fremden, d.h. mit Personen außerhalb der Familie oder des Dorfes, in Kurdisch zu kommunizieren. „Die radikalen Umbrüche der neueren Gesellschaftsentwicklung gingen fast spurlos an den nordkurdischen Dialekten vorüber, was dazu führte, dass sie weder von ihrer lexikalischen noch der strukturellen Spannweite her die sozio-politische Realitäten des modernen gesellschaftlichen Lebens angemessen ausdrücken können.“ (Behrendt 1993, S. 25) Eine Annäherung der verschiedenen Mundarten wurde durch die türkische Sprachenpolitik verhindert. Die kurdische Bevölkerung in der Türkei konnte keine Sensibilität für andere kurdische Dialekte oder Mundarten entwickeln. Wurzel (1998) weist auf die sich daraus ergebenden Probleme beim Dolmetschen in Asylverfahren hin: Normalerweise setzen Gerichte für die Zulassung von Dolmetschern ein abgeschlossenes Studium als Diplomdolmetscher oder zumindest den Nachweis einer abgelegten Prüfung bei der

Industrie- und Handelskammer (IHK) voraus. Aber für Kurdisch kann man weder ein Diplom noch ein IHK-Zertifikat erhalten. Dem steht ein hoher Bedarf an Kurdischdolmetschern bei Gerichten und Rechtsanwälten gegenüber. Deswegen „werben besonders Dolmetscherbüros jeden Kurden, der einigermaßen Deutsch kann, an, um ihn dann ins Bundesamt oder sogar zu den Verwaltungsgerichten zu schicken.“ (Wurzel 1998, S. 307) Die ad-hoc-Dolmetscher besitzen wenig Sensibilität für linguistische Probleme und hatten nie Gelegenheit, sich mit der Technik des Dolmetschens und Übersetzens auseinander zu setzen.

Ein Dolmetscher sollte einen Überblick über die unterschiedlichen Mundarten des Kurdischen haben. Es wäre sinnvoll, wenn sich der Dolmetscher mit dem Asylbewerber schon unterhalten hätte, um zu hören, woher der Bewerber kommt und welche Mundart er spricht. Die Lexik unterscheidet sich regional. Ein und dem selben Begriff kommen regional unterschiedliche Bedeutungen zu. In den westlichen kurdischen Siedlungsgebieten der Türkei (Maraş, Pazarcık, Gaziantep) sowie den kurdischen Dörfern, die inmitten türkischer Siedlungsgebiete liegen (in der Nähe von Konya und Ankara) ist die Assimilation fortgeschritten. Das Kurdische ist stark mit türkischen Begriffen durchsetzt. Ein Dolmetscher aus dem Irak oder aus Syrien, der des Türkischen nicht mächtig ist, kann diese Kurden schwer verstehen.

Interferenzen erschweren die Kommunikation der Kurden verschiedener Regionen untereinander. „Als überflüssig empfundene präpositionale Elemente gehen zugunsten von Postpositionen verloren. Nebensatzeinleitende Konjunktionen werden vernachlässigt, an ihre Stelle tritt ans Ende des Nebensatzes ein aus dem Türkischen entlehnter oder einfach ins Kurdische übersetzter Ersatz. ... So wird beispielsweise in Elazığ, Bingöl, Ağrı etc. statt der Nebensatzeinleitenden Konjunktion ‘wenn’ (ku, ger, heke) das Suffix -se aus dem Türkischen eingeführt und somit das Gewicht des Wenn-Satzes auf das Ende verlagert.“ (Wurzel 1998, S. 310)

Bis auf wenige kurdische Intellektuellen haben die Kurden aus der Türkei eine auf die Familienkommunikation beschränkte Kompetenz der kurdischen Sprache. Die Kurden aus dem Irak hingegen sprechen ein „gutes“ Sorani. Sie haben diesen kurdischen Dialekt in der Schule gelernt und verfügen je nach Bildungsniveau über eine ausreichende bis sehr gute mündliche und schriftliche Kompetenz. Sie können Kurmanci-Sprecher aus der Türkei verstehen, umgekehrt verstehen aber die türkischen Kurden kaum jemanden, der Sorani spricht. Sie sind weder die Kommunikation mit jemandem, der eine elaborierte Hochsprache spricht, gewohnt noch haben sie ein „Ohr“ für unterschiedliche Dialekte.

Mit einigen regionalen Ausnahmen²² wird in den kurdischen Vereinen und auf kurdischen Veranstaltungen in Deutschland mehr Türkisch als Kurdisch gesprochen. Auch die „prokurdische“ Tageszeitung „Özgür Politika“ erscheint in türkischer Sprache. Die wenigsten kurdischen Migranten würden die Auseinandersetzung um politische oder gesellschaftliche Zusammenhänge in Kurdisch verstehen und schon gar nicht lesen können, da sie nur Türkisch lesen gelernt haben. Trotzdem identifizieren sich die Kurden in hohem Maße mit der kurdischen Sprache.

6.2.6. Probleme der Verschriftung und Normativierung

Eine nicht normativierte Sprache erlangt bei den Sprechern selten das Prestige einer gleichwertigen Sprache. Der Umstand, dass Migranten und Migrantinnen oft über keine schriftsprachlichen Kompetenzen in ihrer Muttersprache verfügen, trägt zur Assimilation bei. Normativierungsbemühungen, die mit einer gewissen Akzeptanz durch Teile der Sprecherinnen und Sprecher rechnen können, sind ein deutliches Indiz für die Veränderung sprachlichen Bewusstseins. Das Prestige einer Sprache erhöht sich mit dem Grad der Normativierung. Deswegen werden Normativierung-

²² V.a. dort wo yezidische Kurden leben - in Celle, Oldenburg, Osterholz-Scharmbeck, Bremen, Bielefeld und Kleve - wird ausschließlich Kurdisch gesprochen.

sinstanzen von Minderheitensprachen durch diejenigen, die den Status der herrschenden Sprache erhalten wollen, unterdrückt. In der Türkei wird die ganze Schicht, die sich potentiell an der Normativierung beteiligen könnte, nämlich Intellektuelle, die sich mit ihrer kurdischen Herkunft identifizieren, verfolgt.

Kurdisch wird sowohl im lateinischen als auch im arabischen²³ und kyrillischen Alphabet geschrieben. „Das Fehlen eines einheitlichen Alphabets wirkt sich hemmend auf die Herausbildung einer allgemeinen kurdischen Hochsprache aus.“ (Franz 1986) Nur wenige Intellektuelle beherrschen mehr als eine Schreibweise und verstehen verschiedene Dialekte.

Hochsprachen entstehen durch Setzungen eines Standards²⁴ - oft historisch mehr oder weniger zufällig. Setzungen erfolgen beispielsweise durch den Staat, der die Lehrpläne festlegt. Den Kurden fehlt eine solche Autorität. In Gesprächen über verschiedene Schreibweisen oder grammatikalische Strukturen der kurdischen Sprache habe ich oft die Behauptung gehört, die eine oder andere Schreibweise sei „wissenschaftlich“, die eine Struktur sei „richtig“, die andere sei „falsch“. Eine solche Diktion zeigt ein mangelndes Bewusstsein über den Variantenreichtum der kurdischen Sprache und den damit verbundenen Problemen. Die Behauptung, der eigene Sprachgebrauch wäre „wissenschaftlich“, diskreditiert alle anderen Varianten und schließt jede Diskussion darüber aus. Das Beharren auf der eigenen Variante führt dazu, die Sprecher anderer Varianten auszugrenzen und/oder konkurrierende Normsysteme²⁵ hervorzubringen.

Um das Kurdische zu erhalten, ist die Entwicklung einer Hochsprache unverzichtbar. Nur eine sich entwickelnde Sprache kann dem Schicksal entgehen, als Familien- oder „Küchen“sprache von einer Generation zur anderen an Bedeutung zu verlieren. Aber erst eine Delegitimierung der Begriffe „richtig“ und „falsch“ kann vielen die Teilnahme am Diskurs über die Normativierung der kurdischen Sprache ermöglichen. Neben einem breiten Diskurs von Intellektuellen sind Institutionen notwendig, die die Autorität besitzen, einen Standard zu setzen, der anerkannt wird. Das könnte eine Sprachgesellschaft, ein Autor, eine Zeitung, eine Partei oder ein Fernsehsender sein.

Alle hier angesprochenen Probleme der Normativierung und Verschriftung sind zwar beachtliche Hindernisse aber kein Ausschlussgrund für eine mögliche Stärkung der kurdischen Sprache. Keine Sprache ist in einem natürlich-organischen Prozess entstanden, wie ahistorische Ideologien Glauben machen wollen. Im Laufe der Geschichte sind immer Sprachen neu entstanden, sind normativiert und reformiert worden, andere Sprachen hingegen sind aufgegeben worden.²⁶ Dass auch dieser Prozess nicht irreversibel ist, zeigt u.a. das Wiederaufleben der hebräischen Sprache. Behrendt zieht Vergleiche zwischen der Entstehung der deutschen und kurdischen Hochsprache: „Wenn seit den 30er Jahren immer wieder Intellektuellenzirkel mit dem Ziel der Schaffung einer einheitlichen kurdischen Hochsprache entstehen, so stehen sie durchaus in einer Linie mit den deutschen ‘Sprachgesellschaften’ des 17. Jahrhunderts, die wie sie durch die Herausgabe von Dichterwerken, Sprachlehren und Wörterbüchern für eine Vereinheitlichung von Rede und Schreibung stritten und durch vorbildliche Übersetzungen versuchten, den Formenschatz der eigenen Sprache zu bereichern. Effektive sprachliche Einheit für Millionen von Menschen ergab und ergibt sich eben nirgends von allein, sie muss aktiv geschaffen und bewusst aufrechterhalten werden.“ (Behrendt 1993, S. 28)

²³ Die Bemühungen kurdischer Wissenschaftler, das lateinische Alphabet auch für das Mittelkurmanji einzuführen, wurde von der irakischen Regierung bekämpft (Hajo 1982).

²⁴ Zur Problematik der Setzung eines Standards im Kurdischen s. Menk 1997. Sie beschreibt die Auseinandersetzungen um konkurrierende kurdische Begriffe bei der Entwicklung einer kurdischen Fibel in Bremen. Dazu s.a. Abschnitt 6.4.2. *Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen*.

²⁵ Beispielsweise existieren zwei Rechtschreibweisen der kurdischen Sprache nebeneinander. Die meisten Veröffentlichungen benutzen die Grapheme „i“ und „î“. Da es das „î“ in der türkischen Sprache nicht gibt, wird verschiedentlich - so auch von KOMKAR - statt dem Buchstaben „i“ ein „j“ und statt dem Zeichen „î“ ein „i“ benutzt.

²⁶ Nach Leclerc (1986 zit. n. Hassanpour 1996) gibt es auf der Welt 12.000 bis 14.000 Sprachen. Die kurdische Sprache liegt auf Rang 40, wenn man von 25 bis 30 Millionen Kurdischsprachern ausgeht.

Großen Einfluss auf die Standardisierung der kurdischen Sprache hat zweifelsohne der Fernsehsender MED-TV. Hassanpour (1997, S. 266) meint, dass der Drang der Macher von MED-TV nach Einheit sowie die Begeisterung des Publikums, Fragen der Sprachplanung in den Hintergrund treten ließen. Eher spontan wurde eine Auswahl aus den zur Verfügung stehenden Variationen der kurdischen Sprache getroffen. Gerade wegen des hohen Verbreitungsgrads von MED-TV müsste die Frage, welche regionale Prägung eines kurdischen Dialektes in den Sendungen von Ansagern und Moderatoren benutzt werden, sorgfältig erwogen werden.²⁷ Der Sender hätte längst den Platz einer linguistischen Institution der kurdischen Sprache eingenommen. Während die westlichen Sprachen durch die Einführung der Drucktechnik standardisiert worden seien, profitiere die kurdische Sprache von der Telekommunikation.

6.2.7. Institutionelle Aspekte

Ein Staat kann gesellschaftliche Mehrsprachigkeit institutionell symmetrisch oder asymmetrisch gestalten.

- 1) Symmetrischer Aufbau heißt, zwei oder mehrere Sprachen sind in einem bestimmten Gebiet rechtlich völlig gleichgestellt wie etwa Deutsch, Französisch und Italienisch in der Schweiz. In anderen Staaten stehen nur in bestimmten Regionen zwei Sprachen auf einer Ebene so etwa Russisch und eine andere Sprache in den autonomen Regionen der früheren Sowjetunion. In Spanien sind Baskisch, Katalanisch und Galicisch in bestimmten Region mit dem Spanischen gleichberechtigt.
- 2) Bei einem asymmetrischer Aufbau sind verschiedene Stufen zu unterscheiden:
 - a) Duldung und Förderung. Darunter fällt in der Bundesrepublik das Sorbische, das Friesische und die dänische Sprache in Schleswig-Holstein. Sie haben einen rechtlich abgesicherten Status, der ihnen gewisse Minderheitenrechte garantiert, sie aber nicht mit der dominanten deutschen Gruppe gleichstellt.
 - b) Ignorierung. Minderheitensprachen erfahren keine rechtliche Absicherung. Sie sind von der Schule und von den Massenmedien ausgeschlossen. Unter diese Kategorie fallen die Sprachen der nach Westeuropa migrierten Minderheiten. In Europa herrscht ein Staatsmodell vor, dass den Staat als institutionelle Form der Nation ansieht, die sich als Sprach- und Kulturgemeinschaft definiert. Dieses Modell ignoriert zugewanderte Minderheiten.
 - c) Verfolgung von sprachlichen Gruppen kann vom Verbot der betreffenden Sprache in der Öffentlichkeit bis zur physischen Vernichtung reichen. „Die ‘konsequenteste’ Verfolgung durch den eigenen Staat erleiden seit viele Jahrzehnten die Kurden in der Türkei ...“ (Kremnitz 1994, S. 92)

Die Lage von Außengruppen, deren Sprachen in einem anderen Staat einen offiziellen Status haben (Elsässer, Frankokanadier, Ungarischsprachige in Rumänien, Südtiroler, die türkischen oder italienischen Migranten in Westeuropa etc.) ist im Allgemeinen günstiger als die von Eigengruppen, die nirgends über eine staatliche Organisation verfügen. Migranten befinden sich in Westeuropa in einer schwächeren Position als Minderheiten, die als autochthon angesehen werden.²⁸ Am

²⁷ Der Fernsehkanal strahlt Nachrichtensendungen in den verschiedenen kurdischen Hauptdialekten wie Kurmanci, Sorani und Zaza aus. Welche regionale Mundart des Kurmanci benutzt wird, hängt davon ab, aus welcher Region der jeweilige Nachrichtensprecher kommt.

²⁸ Autochthone Minderheiten müssen nicht überall besser gestellt sein als allochthone Minderheiten. Beispielsweise befinden sich ethnische Minderheiten im Amazonasgebiet in einer erheblich schlechteren Lage als Migrantenminderheiten in diesen Staaten.

schwächsten ist die Position der Immigranten, die auch in ihren Herkunftsländern eine Eigengruppe darstellen. Man erkennt sofort, dass die Lage der Kurden besonders schwach ist, da sie in keinem der Länder, in denen sie wohnen, über einen anerkannten Status geschweige denn über staatliche Organisationen verfügen. Das macht es für sie äußerst schwierig, Gegeninstitutionen zu installieren. „Gerade für Gruppen, die nirgends über eine eigene institutionelle Macht verfügen, wird die gesellschaftliche Durchsetzung eines Modells der Normativierung, das andererseits alleine auf die Dauer einen ausgedehnten Gebrauch ermöglicht, in zunehmendem Maße schwierig.“ (ebd., S. 99 f.)

6.2.8. Hat die kurdische Sprache eine Zukunft?

Die Situation der kurdischen Sprache ist problematisch, da sie nirgends auf der Welt über einen abgesicherten Status verfügt. Insbesondere die Sprachenpolitik der Türkischen Republik konnte die kurdische Sprache in den letzten 70 Jahren zurückdrängen. Das Kurdische wurde von den Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Prozesse ausgeschlossen und auf eine auf Dorf und Familie beschränkte Sprache reduziert. Die Sprecher verfügen i.a. nur über mündliche Kompetenz. Nicht zuletzt die türkische Sprachenpolitik, die zum Symbol der sozialen und kulturellen Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung wurde, hat aber dazu geführt, dass unter der kurdischen Bevölkerung in der Türkei innerhalb der letzten 20 Jahre ein enormer Bewusstseinswandel in Bezug auf die kurdische Sprache stattgefunden hat. Die Diskrepanz zwischen dem offiziellen (Nicht-)Status der kurdischen Sprache und dem Prestige, das sie innerhalb der kurdischen Bevölkerung genießt, wächst ständig. Kurdische Intellektuelle in Europa bemühen sich darum, die kurdische Sprache zu normativieren und sie den gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen anzupassen. Der kurdische Fernsehkanal MED-TV (bzw. Medya-TV) hat durch eine kommunikationstechnische Revolution diese bis dato nur auf wenige Intellektuelle (mit schriftsprachlicher Kompetenz des Kurdischen) beschränkten Bemühungen einem breitem Publikum zugänglich gemacht und damit auch Weichen für die Veränderung des sprachlichen Verhaltens gestellt.

Der Erziehungswissenschaftler Reich (1992) gibt auch der Mehrheitsgesellschaft Verantwortung und Funktion, bei der Frage, welche Chance die Minderheitensprachen in Europa haben: „Ob die Herkunftssprachen und die Kulturen der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland verkümmern oder sich weiterentwickeln können, und in welcher Weise dies geschieht, das entscheidet sich an der Toleranz der Mehrheit und am Selbstbehauptungswillen der Minderheiten im gesellschaftlichen Miteinanderleben.“ (Reich 1992)

Ob die kurdische Sprache auf Dauer eine Stärkung oder Schwächung erfährt, ist derzeit kaum zu prognostizieren. Das gewachsene kurdische Selbstbewusstsein spricht für eine Stärkung. Ob aber die kurdische Sprache, die genauso wenig wirtschaftliche wie staatliche Macht repräsentiert, auf die Dauer den „Regulationskräften des Marktes“ widerstehen kann, bleibt fraglich.

6.3. Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese – Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts

Als im Zuge der Arbeitsmigration nicht deutschsprachige Kinder in die Bundesrepublik kamen, war zunächst weder klar, ob sie ein Recht hätten ihre Sprache, die Sprache der Minderheit, zu lernen, noch ob sie der allgemeine Schulpflicht unterliegen und damit ein Recht hätten, die Sprache der Mehrheit zu lernen. In der Frage der deutschen Schulpflicht konnte man sich allerdings schnell einig sein. Ihre Beschulung sollte laut einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1976 erstens „einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik leisten“ und zweitens „die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen“ ermöglichen. Den Kultusministerien wurde also eine Doppelstrategie empfohlen, die „Gastarbeiterkinder“ sollten sowohl integriert werden als auch ihre „Rückkehrfähigkeit“ erhalten bleiben. Da die Ausführung den einzelnen Kultusministerien überlassen blieb, wurde die Empfehlung nicht einheitlich umgesetzt, sondern je nach politischer Präferenz folgten unterschiedliche Maßnahmen. Muttersprachenunterricht wurde nur in einigen Bundesländern in die Regelschule integriert. In anderen Bundesländern wurde muttersprachlicher Unterricht ausschließlich als Zusatzunterricht unter Aufsicht der jeweiligen Generalkonsulate angeboten. Mangels eines einheitlichen Konzepts können vier Formen des institutionalisierten muttersprachlichen Unterrichts unterschieden werden:

- 1) Der muttersprachliche Unterricht wird auf Grundlage bilateraler Abkommen in Verantwortung der jeweiligen Konsulate außerhalb der regulären Schulzeit am Nachmittag durchgeführt.
- 2) Muttersprachlicher Unterricht wird in nationalhomogenen zweisprachigen Klassen durchgeführt.
- 3) Der muttersprachliche Unterricht findet unter deutscher Schulaufsicht mit von den Kultusministerien erstellten Lehrplänen sowie finanziert durch die Kultusministerien außerhalb der normalen Schulzeit statt.
- 4) Der muttersprachliche Unterricht ist in den Regelunterricht (am Vormittag) integriert.

Nur für bestimmte Nationalitäten bzw. für bestimmte Sprachen wurde in bestimmten Schulen und Klassen muttersprachlicher Unterricht eingeführt. Der Schwerpunkt der Umsetzung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz lag in allen Bundesländern eindeutig bei dem Bemühen, die „Defizite“²⁹ in der deutschen Sprache zu beheben.

Allen Maßnahmen war gemeinsam, dass sie nur die offiziellen Sprachen der „Anwerbeländer“ unterrichteten. Dies wird vielfach in der Literatur kritisiert: „Es ist eine Verleugnung sprachlicher Realität, von der Nationalsprache des Herkunftslandes auszugehen und nicht von der tatsächlichen Familiensprache der Schüler.“ (Reich 1992) Einzelne Wissenschaftler (u.a. Boos-Nünning und Meyer-Ingwersen) wiesen zwar schon frühzeitig darauf hin, dass die Staatssprache eines Landes nicht unbedingt identisch mit der Mutter- und Familiensprache ist, aber der Mehrheit der im Bildungsapparat Beschäftigten dürfte diese Tatsache zunächst unbekannt gewesen sein. Darauf wurde man erst gestoßen, als kurdische Migranten - selbstbewusst und bewusster geworden durch die Ereignisse in ihrem Herkunftsland - begannen, sich nachdrücklich für die Anerkennung ihrer „Identität“ einzusetzen. Seit den 90er Jahren ist allgemein bekannt, dass eine große kurdische Minderheit in Deutschland lebt. Meyer-Ingwersen (1995) sieht den entscheidenden Grund für die

²⁹ Zur Defizithese s. Abschnitt 1.2.3. *Integrationstheorien und Defizithese.*

weiterhin eher ablehnende Haltung der Kultusbürokratien in der Rücksichtnahme gegenüber dem türkischen Staat: „Es wäre naiv, die Situation ausschließlich mit der Ignoranz der Beteiligten oder mit dem Fehlen personeller und curricularer Voraussetzungen für den Kurdischunterricht zu erklären. ... das entscheidende Hemmnis liegt in der Tendenz der zuständigen Kultusbeamten, in der Frage des Kurdischunterrichts auf ein Einvernehmen mit der türkischen Seite zu warten.“

Zunächst wurde muttersprachlicher Unterricht weniger als Bildungsgut im Interesse der Migrantenkinder gesehen, sondern Herkunfts- und Aufnahmeland forderten und nutzten ihn als politisches Instrument. Damanakis (1990) stellt fest, „dass der derzeitige Status des muttersprachlichen Unterrichts und seine Handhabung als politisches Instrument gewissen ökonomischen und politischen Interessen des Aufnahme- und Herkunftslandes dient.“ Auch wenn zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland erhebliche Interessenkollisionen bestünden, werde von beiden Seiten der muttersprachliche Unterricht politisch funktionalisiert, pädagogische Gründe würden dabei in den Hintergrund treten.

„... obwohl der muttersprachliche Ergänzungsunterricht ein Unterrichtsangebot für die Regelklassenschüler ist – d.h. für die Migrantenkinder, die in dem deutschen Schulsystem eingegliedert sind, in der Regel in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen sind und mit hoher Wahrscheinlichkeit dort ihr ganzes Leben bleiben werden - wird er aus dem Rückkehrgedanken abgeleitet und legitimiert ...“ (Damanakis 1990, S. 88)

Damanakis weist daraufhin, dass dieser Gedanke zu Ende gedacht, auch eine Aufhebung des muttersprachlichen Unterrichts legitimieren könne, nämlich dann wenn die Rückkehr nicht mehr möglich oder intendiert ist. Von Seiten der deutschen Industrie war die Arbeitsmigration zunächst nur auf Zeit gedacht. Turnusmäßig sollten die „Gastarbeiter“ zurückkehren und andere nachrücken. Auch als dieses Rotationsprinzip längst gescheitert war und die Familienangehörigen nachgezogen waren, blieb die Ideologie der Ausländerpolitik noch lange dem Rückkehrgedanken verhaftet. Würde man zugeben, dass die Migranten dauerhaft in der Bundesrepublik bleiben, müsste statt einer Ausländerpolitik eine Einwanderungspolitik betrieben werden, die dieser Tatsache Rechnung trägt. Auch die Herkunftsländer argumentieren mit der Rückkehrfähigkeit. Sie wollen aus politischen Gründen nicht eingestehen, dass die Mehrheit der Auswanderer nicht zurückkehren will. Die Ausgewanderten sollen als politische Mobilisierungsmasse weiterhin zur Verfügung stehen.

Zwei Organisationsmodelle stehen für diese Politik der Funktionalisierung des muttersprachlichen Unterrichts: Das Modell der nationalhomogenen Klassen in Bayern und des in Konsulatsverantwortung durchgeführte muttersprachliche Ergänzungsunterricht.

In den bayerischen nationalhomogenen Klassen wurden ausschließlich türkische Schüler in einer Klasse zusammengefasst und zweisprachig unterrichtet. Da die Schüler kaum Kontakt zu Deutsch sprechenden Schülern hatten, lernten sie wenig Deutsch und wurden in ihrer Integration nachweislich stark behindert. Das bayrische Modell wurde heftig kritisiert, da darin eine Segregation der ausländischen Kinder gesehen wurde und da der Lernerfolg gering war. In dieser Maßnahme kam offensichtlich dem Rückkehrgedanken die höchste Priorität zu, der Gedanke der Integration wurde hingegen vernachlässigt.

In den sechs Bundesländern Baden-Württemberg³⁰, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein wurde muttersprachlicher Unterricht auf Grundlage bilateraler Abkommen von den jeweiligen Konsulaten außerhalb der regulären Schulzeit am Nachmittag eingeführt. In diesem Modell haben die Konsulate der Herkunftsländer die Schulaufsicht über den Unterricht. Die Lehrer werden für einige Jahre aus den Herkunftsländern abgeordnet. Es kommen die Curricula der Herkunftsländer zur Anwendung. Von diesem Modell rückten nach und nach einige Bundesländer ab. Aber immer noch erteilen in der Bundesrepublik etwa 500 von der türkischen Bot-

³⁰ Zum „Konsulatsunterricht“ in Baden-Württemberg s.a. Abschnitt 6.4.5. *Kein muttersprachlicher Unterricht - Das „Modell“ Baden-Württemberg.*

schaft abgestellte Lehrer knapp 200.000 Kindern türkischer Staatsbürger muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.³¹

Dieses Modell dient sowohl den Interessen des Herkunftslandes als auch denen des Zuzuglandes. Es dient aber nicht unbedingt den Interessen des Einwandererkindes. Das Herkunftsland kann „seine“ Schüler mit seiner Ideologie indoktrinieren, ohne befürchten zu müssen, mit der deutschen Schule in Konflikt zu kommen; das Zuzugsland spart erhebliche Kosten.³²

Die ausländischen Lehrer, die in Konflikten zwischen den deutschen Lehrern und den Migrantenfamilien vermitteln könnten, sind nicht ins Kollegium integriert. Da sie nur wenige Jahre in der Bundesrepublik bleiben, verfügen sie über wenig Sprachkompetenz. Die Lehrpläne und Schulbücher sind in den Herkunftsländern entstanden, sie entsprechen nicht der Lebenswelt der Migrantenkinder. Schülern aus der Türkei werden die gleichen nationalistischen reaktionären Lerninhalte wie im türkischen Bildungswesen vermittelt. Das hat zur Folge, dass nur Eltern, die die türkische Staatsideologie mehr oder weniger akzeptieren, ihre Kinder in den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Türkisch schicken. „Widerstand gegen die Indoktrination aus Ankara regt sich auch bei den Betroffenen. In hessischen Schulen etwa besuchen kurdische Kinder den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nicht, weil alawitische Eltern ihre Kinder nicht dem Einfluss der meist sunnitischen Lehrer und den reaktionären Lehrbüchern aussetzen wollen.“ (Spiegel 43/1998)

Weder der Unterricht in nationalhomogenen Klassen noch der „Konsulatsunterricht“ zielt auf die Interessen der Kinder. Keines der beiden Modelle wird heute noch ernsthaft pädagogisch vertreten. Der Konsulatsunterricht findet zwar in vielen Ländern weiterhin statt; er wird heute aber v.a. mit Kostengründen gerechtfertigt. In vielen Bundesländern existieren muttersprachlicher Unterricht unter deutscher Schulaufsicht und Konsulatsunterricht nebeneinander wie z.B. in Bremen und Hamburg. Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen haben den muttersprachlichen Unterricht konsequent unter deutsche Schulaufsicht gestellt, die Lehrer werden von der Schulbehörde angestellt und es wird der Lebenswelt der Migrantenkinder angepasstes Lernmaterial entwickelt.

Das Motiv der Rückkehrfähigkeit gilt nach vielerlei Kritik als überholt. Zweifelhaft ist nicht nur die politische Absicht, Einwanderer als mobile Arbeitskraftreserve zu betrachten, der man sich bei Bedarf rasch entledigt. Muttersprachlicher Unterricht erfüllt auch nicht die gewünschte Funktion: einige Stunden Unterricht in der Woche in der Herkunftssprache belassen das Kind nicht in einem Zustand, als wäre es im Herkunftsland geblieben und aufgewachsen. Das Kind wächst unter den sozialen, sprachlichen und kulturellen Bedingungen der Bundesrepublik auf. Die Sozialisation findet hier statt. Heute besuchen vorwiegend Migrantenkinder der dritten Generation deutsche Schulen, die das Herkunftsland ihrer Großeltern kaum einmal gesehen haben.

Die Motive und Begründungen für den muttersprachlichen Unterricht wandelten sich im Laufe der Zeit. Die Theorien, die die Defizite in der deutschen Sprache bei den Migrantenkindern in den Vordergrund stellten, wurden zunehmend kritisiert. Der Defizitthese folgte die Kulturkonfliktthese (oder Differenzthese).³³

Muttersprachlicher Unterricht wurde von Vertretern dieser These als Chance gesehen, dass sich das Kind positiv mit seiner Herkunft und Muttersprache identifizieren und dadurch der vermutete Kulturkonflikt abgeschwächt werden könnte. Ursula Boos-Nünning (1983) argumentiert in einem viel zitierten Aufsatz unter impliziter Bezugnahmen auf diese Theorie für „Muttersprachlichen

³¹ Der *Spiegel* 43/1998 schreibt dazu: „Was sich als harmloser muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für 193.343 türkische Kinder in Deutschland ausgibt, ist in Wahrheit ein politischer Skandal. ... Nach Auskunft der türkischen Botschaft in Bonn hat die Türkei insgesamt 497 Lehrer abgestellt, damit der in Deutschland lebende Nachwuchs eigener Landsleute den heimatlichen Idealen verbunden bleibt.“

³² Hierzu u.a. der *Spiegel* 43/1998: „Doch Alternativlösungen scheitern bisher an den Kosten: Zwar bildet die Universität Essen seit drei Jahren Anwärter für den Türkischunterricht aus. Für die Einstellung der deutschen Lehrer aber haben die Bundesländer kein Geld.“

³³ Zur Diskussion um die Kulturkonfliktthese s. Abschnitt 1.2.4. *Kulturkonfliktthese*.

Unterricht als Hilfe im bikulturellen Sozialisationsprozess“. Die Migrantenkinder hätten sich von den Werten und Normen des Heimatlandes entfernt, „ohne den deutschen Werten näher“ gekommen zu sein. Aus dieser Problematik resultierten psychische und Lernschwierigkeiten. „Die Sozialisation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik wird von zumindest zwei Kulturen mit in wesentlichen Bereichen von einander abweichenden Wert- und Normsystemen bestimmt.“ (Boos-Nünning 1983, S. 3)

Um den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu beschreiben, den ausländische Kinder zwischen zwei Werte- und Normsystemen durchlaufen, bezieht sich Boos-Nünning auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus³⁴. Diese Theorie geht davon aus, dass eine soziale Rolle ein Produkt komplexer verschiedenartiger Anforderungen darstellt. Die Schwierigkeit besteht weniger darin, erzwungenen Verhaltensvorschriften nachzukommen, sondern Rollennormen, die einen großen Verhaltensspielraum lassen, zu erfüllen und sie gleichzeitig mit dem Selbstbild in Einklang zu bringen. Dafür ist ein hohes Maß an Ich-Identität erforderlich. Diese lässt sich definieren als ein Ausbalancieren der verschiedenen zum Teil widersprüchlichen Erwartungen der sozialen Umwelt einerseits und der personalen Erwartungen andererseits. Im Herkunftsland werden andere Erwartungen an die einzunehmende Rolle gestellt als in der Bundesrepublik. „In den ländlich geprägten Regionen der Herkunftsländer ist wegen des hohen Anteils direkter und formaler Kontrolle und der damit zusammenhängenden Ausprägung einer externalisierten und konventionellen Moral, mehr repressiven Rollen sowie der Bedeutung partikularer Normen mit geringem Interpretationsspielraum ein geringeres Maß an Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz notwendig.“ (ebd., S. 7) Identitätsprobleme treten dort weniger auf. Vom Migrantenkind wird deshalb mehr Ich-Identität gefordert als von einem Kind, das im Herkunftsland lebt. Von ihm wird erwartet, dass es im Zuzugsland handlungsfähig ist und zugleich die Werte der Migrantenkultur aufnehmen und bejahen kann. Es wird aber auch ein höheres Maß an Ich-Leistung als von deutschen Kindern verlangt.

Auf Grundlage dieser Theorie fordert Boos-Nünning: „Ausländische Kinder müssen befähigt werden, das Wertsystem der Bundesrepublik und das des Heimatlandes gegeneinander abzugrenzen und die entsprechenden Normen situationsspezifisch sinngemäß und zweckmäßig anzuwenden.“ (ebd., S. 5)

Damit das möglich ist, müsse die Entwicklung einer bikulturellen Persönlichkeit Bildungsziel werden. Da die ausländischen Kinder vielfach nur marginal die Sprache und Kultur des Herkunfts- und Zuzugslands erwerben könnten, reduziere sich ihre kommunikative Kompetenz mit der Folge psychischer Probleme. Muttersprachlicher Unterricht sei ein wichtiges Medium, um die sprachliche Kompetenz zu vermitteln.

Eine ganz klare Absage erteilt Boos-Nünning der Rückkehroption: „Der Unterricht im Aufnahmeland, und zwar auch der muttersprachliche Unterricht und selbst die eigene nationale Schule, können ausländische Kinder, die unter weitgehend anderen sprachlichen, sozialen und psychischen Bedingungen aufwachsen als die Gleichaltrigen im Heimatland, nicht auf eine Rückkehr vorbereiten.“ (ebd., S. 8) Plädiert wird für einen muttersprachlichen Unterricht, der nicht die Funktion hat, die Werte der Herkunftskultur zu konservieren, sondern die Schüler zu einem Leben im Aufnahmeland befähigt.

³⁴ Die Theorie des symbolischen Interaktionismus misst der Sprache als zeichenhafter Sinnvermittlung große Bedeutung bei. Nach Anselm Strauß (referiert nach Brumlik 1973, S. 70 f.) ist Sprache Mittelpunkt von Identität. Die Benennung von Dingen als „Bedingung der Möglichkeit subjektiver Weltkonstitution“ ist stets auch mit der Einsicht verbunden, dass dasselbe Wort verschiedenes bedeuten kann. Der Sprecher muss sich also festlegen, muss Klassifizieren und Kategorisieren. Er muss Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft stets bewerten. Sprache ist ein Handlungsakt, der von den Einstellungen und Perspektiven des Individuums abhängt, das sie benutzt. Nach Mead (referiert nach Boos-Nünning 1983, S. 7) kommt Sprache auch deshalb eine hohe Bedeutung zu, weil sie nicht nur Mittel zur Kommunikation ist, und nicht nur Objekte und Situationen symbolisiert, sondern auch zu den Mechanismen gehört, die Situationen und Objekte erst schaffen. Sprache ist demnach nicht nur Form für Inhalte, sie bringt auch eine Vielzahl tiefgehender persönlicher Erfahrungen kultureller Eigenart mit sich.

Das Bildungsangebot soll die Funktion erfüllen, die Familienkommunikation, die Selbstdarstellung der Minderheitengruppe im Aufnahmeland, die Verbindungen zu Verwandten im Herkunftsland und die Entwicklung der Herkunftskultur im Aufnahmeland zu stärken.

Boos-Nünning (1983, S. 8 f.) sieht dieses Konzept bereits in den „Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen“ von 1977 berücksichtigt. Danach sollen muttersprachlicher Unterricht und Landeskunde das Ziel haben,

- den Schüler zur Kommunikation innerhalb seiner ethnischen Gruppe in der Bundesrepublik zu befähigen,
- dem Schüler Hilfen zur Bewältigung seiner Situation als Angehöriger einer ethnischen Minderheit zu geben,
- dem Schüler die weiteren Verbindungen zum Herkunftsland und seiner Sprache und Kultur zu ermöglichen und
- ihn mit zunehmendem Alter mehr und mehr die nationalen Eigenarten mit ihren sozialen und geschichtlich bedingten Unterschieden im Vergleich zur deutschen Kultur und Gesellschaft verstehen lassen.

Boos-Nünning weist ausdrücklich daraufhin, dass die Umsetzung dieser Ziele die Integration des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht, die Berücksichtigung der tatsächlichen Familiensprache der Schüler, die Integration und Gleichstellung der ausländischen Lehrer sowie der Lebensrealität der Migrantenkinder entsprechendes Unterrichtsmaterial erfordert. Diese Forderungen, gegen die von keiner Seite pädagogische Einwände vorliegen, sind bis heute nur in wenigen Bundesländern an wenigen Schulen erfüllt. Boos-Nünning hat vor mehr als 15 Jahren alles Notwendige zur Begründung und Konzeption muttersprachlichen Unterrichts sowie zur Legitimation dieses Unterrichts in kurdischer Sprache vorgetragen. Die bildungspolitischen Forderungen sind nach wie vor aktuell und die meisten Bundesländer noch weit von deren Umsetzung entfernt.³⁵

Etwa zur gleichen Zeit meldete sich die Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) mit einem „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“³⁶ zu Wort. Grundintention des „Memorandums“ ist es, über die gesetzliche Verankerung und Gewährleistung muttersprachlichen Unterrichts hinaus eine bilinguale und bikulturelle Erziehung mit entsprechenden neuen Lehrinhalten zu erreichen. Gleich zu Anfang betonen die Autoren, dass es nicht ihr Ziel sei, „ihre sprachliche Eigenheit vor dem Zerfall zu bewahren“, sie wollten aus der Muttersprache kein „exotisches Museumsstück machen“. In den Mittelpunkt stellen sie das Wohl des Kindes. Die

³⁵ Die Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 enthält weitreichende Forderungen. (Die Bildungsrealität ist davon aber noch weit entfernt.):

„Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder -ethnischen Inhalten keinen Platz ein. Eine Abstimmung mit den übrigen Fachcurricula und ein Höchstmaß an Kooperation unter den beteiligten Lehrkräften ist anzustreben. Organisatorisch sollte dieser Sprachunterricht nach Möglichkeit - soweit hierfür die Voraussetzungen gegeben sind - stärker mit dem Regelunterricht verzahnt werden: z.B. durch Einbindung in die reguläre Schulzeit und die Möglichkeit der Teilnahme auch für andere Schülerinnen und Schüler. Ziel muss es sein, Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu schaffen.“

Mit Rücksicht auf bestimmte Bundesländer wird der Tenor der Empfehlung weiter unten eingeschränkt:

„Sofern der muttersprachliche Unterricht in der Verantwortung der diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten liegt: Förderung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Sinne dieser Empfehlung zwischen den beteiligten deutschen Schulen und den Institutionen der Herkunftsstaaten.“

³⁶ In: Deutsch lernen 1/1983. Eine überarbeitete und erweiterte Fassung, in der auch die Stellungnahmen verschiedener Kultusministerien sowie Diskussionsbeiträge über das „Memorandum“ dokumentiert werden, erschien zwei Jahre später: Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (BAGIV) (Hg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Tagungsakten der Evangelischen Akademie Rheinland-Westfalen in Mühlheim/Ruhr. Hamburg 1985.

Muttersprache trage „wesentlich die gesamtpsychische Entwicklung und die Sozialisation des Kindes, denn eine ausreichende emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung vollzieht sich in enger Bindung an die Sprache, an die Muttersprache.“ Die habe eine wichtige Funktion bei „der Stabilisierung der individuellen Identität des Kindes; sie bedingt die Entwicklung der Basispersönlichkeit jedes Kindes.“ Die Muttersprache sei „familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel“; als solche diene sie „der täglichen Herstellung und Wiedererneuerung der kulturellen Identität“ (BAGIV 1983, S. 79).

„Die besondere Gewichtung der Muttersprache darf aber nicht zur schulischen und gesellschaftlichen Separation (‘Segregation’ oder auch ‘Apartheid’) unserer Kinder führen. Vielmehr soll deren Partizipationsfähigkeit an zwei Sprachen und Kulturen angestrebt, gefördert und erreicht werden. Allein eine solche Partizipationsfähigkeit kann den komplexen Sachverhalt der ‘Integration’ der ausländischen Kinder bewirken; denn ‘Integration’ heißt nicht gesellschaftliche Eingliederung sprachloser Ausländerkinder.“ (ebd., S. 78) Mit bikultureller Bildung verbinden die Autoren Zielsetzungen wie Abbau von Vorurteilen, Entdeckung von universalen Werten in den verschiedenen Kulturen und einen kritischen Kulturvergleich.

Vorgeschlagen werden zwei eigentlich konkurrierende Modelle: Erstens eine Aufnahme der Muttersprache ausländischer Kinder in den Fächerkanon der deutschen Schule, also die pädagogische, schulorganisatorische, methodisch-didaktische Einbettung in den Gesamtrahmen der Schule und zweitens bilinguale Klassen mit sprachhomogenen Gruppen. Die erste Forderung deckt sich weitgehend mit dem, was Boos-Nünning in dem oben besprochenen Aufsatz formulierte, und was beispielsweise die GEW unter dem Stichwort „integriertes Gesamtkonzept“ zur gleichen Zeit forderte. Die zweite Forderung zeigt eine Verwandtschaft zum bayerischen Modell der nationalhomogenen Klassen. Obwohl sich die Autoren des „Memorandums“ ausdrücklich gegen eine Segregation aussprechen, nehmen sie eine zeitweise Separation der Kinder in Kauf.

Im „Memorandum“ benutzte Begriffe wie „kulturelle Identität“ und „Basispersönlichkeit“ lassen allerdings auf einen statischen Kulturbegriff schließen, der von der Unveränderbarkeit und damit letztendlich auch der Unvereinbarkeit der Kulturen ausgeht. Bei allem Verständnis für die Forderungen der Migrantenorganisationen sind Theorien bedenklich, die von der Notwendigkeit „der Bewahrung der kulturellen Identität“ ausgehen. Sie wollen die Gesellschaft nicht verändern, sondern beharren auf einer Unveränderlichkeit der verschiedenen Kulturen. Es sollte aber berücksichtigt werden, dass zum Zeitpunkt der Entstehung des „Memorandums“ die heute als überholt geltende Kulturkonflikt-Hypothese zahlreiche Verfechter an deutschen Universitäten fand.

Das „Memorandum“ ist ein historisches Dokument, mit dem sich die Immigrantenverbände in dem Umfang das erste Mal und leider auch das einzige Mal selbst zu Wort gemeldet haben. Allein schon die Tatsache, dass hier nicht nur *eine* nationale oder ethnische Gruppe *ihr* Recht auf *ihre* nationale Identität fordert, sondern Migrantengruppen sich kollektiv gegen die assimilative deutsche Dominanz zur Wehr setzen, zeigt, dass hier sehr wohl ein kulturübergreifendes Bewusstsein entstanden ist. Das „Memorandum“ stellt auch einen Fortschritt gegenüber den offiziellen Statements der Herkunftsländer dar, die bikulturelle Erziehung v.a. mit dem angenommenen Rückkehrwunsch begründen.

Das „Memorandum“ ging an alle Kultusministerien. Die Stellungnahmen dokumentieren, wie wenig man sich dort mit der Frage des muttersprachlichen Unterrichts beschäftigte. Stellvertretend für die Reaktionen auf das „Memorandum“ sei hier aus der Antwort der damaligen Berliner Senatorin für Schulwesen, Jugend und Sport Hanna-Renate Laurien zitiert (BAGIV 1985, S. 70): Danach „überwiegen nach wissenschaftlichen Erhebungen die Meinungen, dass bei ausländischen Schulkindern nicht von einer bilingualen Fähigkeit ausgegangen werden kann.“ Ein bilinguales Konzept sei unter gewissen Voraussetzungen für eine konkrete Kategorie von Kindern (Diplomatenkinder bzw. Oberschichtskinder) möglich, es sei aber für Kinder der Arbeitsmigranten unrealisierbar, weil die nötigen Rahmenbedingungen nicht vorhanden seien. Da der Dominanz der Zweitsprache Vorrang gebühre, werde in Berlin ein neues Verfahren zur Einschätzung des

Sprachstandes entwickelt. Es solle die Zuordnung von Schulanfängern in eine entsprechende Lerngruppe ermöglichen. Mit einer ausgewählten Schülergruppe mit eindeutiger muttersprachlicher Dominanz werde versuchsweise der Alphabetisierungsprozess in der Muttersprache durchgeführt.

In der Stellungnahme der Senatorin wird auf die grundlegende Absicht des Memorandums, die Forderung nach einer bilingualen Erziehung, nicht eingegangen. In der Verwechslung von Ursache und Wirkung wird aus der Tatsache, dass der Erwerb bilingualer Kompetenz nicht zum Katalog der Bildungsziele gehört, der Umkehrschluss gezogen, dass dies nicht möglich sei. Da Elitekinder vielfach mehrsprachig gefördert werden, so die Logik des Schreibens, sind bei ihnen die Voraussetzungen für ein bilinguals Konzept vorhanden. Dass der „Dominanz der Zweitsprache Vorrang gebührt“, bedarf für die Schulbehörde weder einer pädagogischen, ideologischen noch politischen Begründung. Sie hält offensichtlich alle anderen als ihre eigenen Ansatz für nicht erwähnenswert. Schließlich zeigt der Hinweis auf den muttersprachlichen Alphabetisierungsversuch, dass Muttersprachenunterricht nur als Vehikel bei der Alphabetisierung der Kinder angesehen wird, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

Verschiedene Psychologen und Pädagogen sehen einen engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen sowie der Entwicklung der (Mutter)Sprache. Piaget und Wygotski gehen von einer Wechselwirkung zwischen Sprach- und Denkentwicklung im Hinblick auf die kindliche Entwicklung aus. Nach Wygotski sind die Worte nicht einfach die Umsetzung der Gedanken, sondern das Denken entwickelt sich durch die Verwendung sprachlicher Mittel. „Der Gedanke drückt sich nicht im Wort aus, sondern erfolgt durch das Wort.“ (Wygotski 1977, S. 301) Er sieht Sprechhandlungen als eine Steuerung der Wahrnehmung. Sprache und Begriffe werden bei Wygotski als „kognitive Ordnungsmittel“ interpretiert. Nach Wygotski soll sich die schulische Sprachförderung an den Erfahrungen der Schüler orientieren. Daraus kann geschlossen werden, dass zumindest der Erstunterricht die bisherige Sprachentwicklung also die Erstsprache berücksichtigen sollte. Die Erstsprache sollte sich ungestört neben der Mehrheitensprache entwickeln können. Ausländischen Kindern ist aber oft an beiden Sprachen – an der Familiensprache und der Sprache des Aufnahmelandes – nur eine marginale Teilhabe möglich.

„Die Verdrängung der Muttersprache durch die Zweitsprache vor Erreichen dieser altersgemäßen muttersprachlichen Entwicklungsstufe, also ein Vordringen der Zweitsprache auf Kosten der Muttersprache, birgt die Gefahr einer doppelseitigen Halbsprachigkeit (Semilingualismus) in sich ...“ (Baur/Meder 1992) Das Phänomen, dass das Individuum zwar in zwei (oder auch mehr) Sprachen an der Kommunikation teilnehmen, aber keine dieser Sprachen altersgemäß adäquat anwenden kann, ist oft bei Migrantenkindern beobachtet worden. Für kurdische Migranten sollte statt dem Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“, bei dem nur von zwei Sprachen – nämlich die Sprache des Herkunfts- und des Zuzugslandes – ausgegangen wurde, der Begriff „mehrfache Halbsprachigkeit“ verwendet werden. Die meisten kurdischen Migranten beherrschen mindestens drei Sprachen: einen kurdischen Dialekt, die Sprache des Herkunftslandes (Türkisch, Arabisch usw.) und Deutsch bzw. eine andere europäische Sprache, je nachdem in welches Land sie immigriert sind. Sie sprechen aber vielfach keine Sprache „richtig“ d.h. entsprechend elaboriert wie andere Angehörige der gleichen sozialen Schicht. Wenn man mit Wygotski davon ausgeht, dass eine Interdependenz zwischen Denken und Sprechen besteht, heißt das, dass kurdische Kinder noch mehr als andere Migrantenkinder in ihrer kognitiven Entwicklung benachteiligt sind.

Steinig weist auf den Unterschied zwischen Oralität – Hören und Sprechen – und Literalität - Lesen und Schreiben - hin. Während das oral geprägte Denken kaum eine reflexive Distanzierung einer einmal in Gang gesetzten Handlung erlaubt, führte die Entwicklung der Schrift „zu einem kommunikativen und kognitiven Umbruch, der das Denken und Handeln der Menschen tiefgrei-

fend änderte.“ (Steinig 1998, S. 14) Steinig legt die Vermutung nahe, dass der individuelle Erwerb von Sprache, Lesen und Schreiben ähnlich wie die historische Entwicklung von der gesprochenen Sprache zur Schrift in Schüben und Entwicklungssprüngen verläuft. Die schulischen Defizite der Migrantenkinder, die sowohl in ihrer Familiensprache als auch in der Zweitsprache Deutsch festzustellen sind, führt Steinig darauf zurück, „dass die eigentliche Hürde, um schulisch erfolgreich zu sein und in unserer Gesellschaft zu Ansehen und Macht zu kommen, in erster Linie darin besteht, dass der Übergang von einem oralen Habitus zu einem literalen Habitus gelingt. Wird dieser Übergang bereits vorschulisch im Elternhaus angebahnt, kann er in der Schule ohne größere Probleme vollzogen werden.“ Migrantenkinder haben hierfür schlechtere Voraussetzungen, da ihre Herkunftsgesellschaft in weit größerem Maße oral geprägt ist als die deutsche. Nach dieser Theorie sind kurdische Schüler wiederum stärker benachteiligt als deutsche aber auch als andere Kinder mit Migrationshintergrund, da ihre Kultur vor allem oral geprägt ist. Das Verbot der kurdischen Sprache hat in der Türkei allen Kurdischsprechern - ganz gleich welcher Schicht sie angehören - über Generationen hinweg den Sprung zur Literalität verschlossen.

Während die Kulturkonfliktthese „das Leben zwischen zwei Kulturen“ für die psychischen Probleme der Migrantenkinder verantwortlich macht, interpretieren verschiedene Ansätze interkultureller Pädagogik die Multikulturalität als Bereicherung.

„Bi- und Multikulturalität wird in der Ausländerpädagogik ja häufig als etwas Bedrohliches gesehen, das zu Anomie und Entfremdung führen soll. Die Stärken, die aus der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, aber auch aus den Handlungsmöglichkeiten zweier Kulturen erwachsen können, treten unter solchen implizit monokulturellen Prämissen gar nicht ins Blickfeld.“ (Nestvogel 1991, S. 109)

Die Sprachwissenschaftler Phillipson und Skutnabb-Kangas haben die Bereicherungsthese in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus dem Blickwinkel von Minderheiten begründet. Die Ergebnisse ihrer Arbeit formulieren sie in einer „Deklaration der sprachlichen Menschenrechte“:³⁷

- „1. Jede soziale Gruppe hat das Recht, sich positiv mit einer oder mehreren Sprachen zu identifizieren und die Identifikation von anderen akzeptiert und respektiert zu wissen.
2. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprache(n) seiner Volksgruppe vollständig zu erlernen.
3. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprache(n) seiner Volksgruppe in jeder offiziellen Situation zu gebrauchen.
4. Jeder Mensch hat das Recht, zumindest eine der offiziellen Sprachen des Landes, in dem er lebt, nach eigener Wahl vollständig zu erlernen.“

Für uns (Deutsche) als Angehörige der sprachlichen und kulturellen Mehrheit in der Bundesrepublik sind diese Menschenrechte so selbstverständlich, dass wir gar nicht darüber nachdenken müssen. Wir haben unsere Muttersprache vollständig erlernen können, wir dürfen und können sie jederzeit anwenden, so dass sich nur für wenige die Notwendigkeit ergibt, Kompetenzen in anderen Sprachen zu erwerben. Unsere Muttersprache ist mit der offiziellen Sprache des Landes identisch, so dass die Ausbildung der Kompetenz der Muttersprache in der schulischen und außerschulischen Sozialisation mit der Ausbildung der Kompetenz der Landessprache identisch ist. Was für uns als Mehrheitsangehörige eine einfache Angelegenheit ist, stellt sich für Minderheitenangehörige als komplexer Prozess dar. Das zeigt auch die reichhaltige Literatur über den Zweitspracherwerb, die versucht, das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache zu beschreiben (Klein 1992).

Es gibt kein formuliertes Recht auf Erlernung der Muttersprache und es hängt vom Zufall ab, in welchem Bundesland und in welcher Stadt man lebt, ob eine Möglichkeit dazu besteht. In offiziellen Situationen kann die Muttersprache nicht verwendet werden. Minderheitenkinder haben wenig Möglichkeiten, sich positiv mit ihrer Muttersprache zu identifizieren. Die Mehrheitsgesell-

³⁷ s. Vorschlag von Skutnabb-Kangas (1992) für eine „Deklaration linguistischer Menschenrechte“.

schaft bietet keine Möglichkeiten, die Minderheitensprache aufzuwerten. Lediglich der letzte Punkt - Recht auf Erlernen der Mehrheitensprache - wird in der Bundesrepublik beachtet.

Skutnabb-Kangas und Phillipson gebrauchen den Begriff des Linguizismus. Das sind „Ideologien und Strukturen, die angewandt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (materiell wie immateriell) zwischen Gruppen, die auf der Basis von Sprache - d.h. ihrer Muttersprache - definiert sind, zu legitimieren, hervorzubringen und zu reproduzieren.“ (Phillipson 1992, S. 21)

Phillipson unterscheidet zwischen verschiedenen Strukturen des Linguizismus. Er „kann offen sichtbar sein, wenn etwa der Gebrauch der Sprache in Institutionen wie der Schule verboten ist. Linguizismus kann aber auch verdeckt sein, z.B. wenn bestimmte Sprachen, auch wenn sie nicht verboten sind, de facto in der Lehrerbildung, als Unterrichtssprache oder bei Entwicklungshilfemaßnahmen nicht benutzt werden.“ (ebd., S. 22) Ebenso kann das Verhalten des Unterrichtenden bewusst oder unbewusst linguizistisch sein.

Eine Folge des Linguizismus ist die monolinguische Ideologie, die v.a. in den westlichen und am Westen orientierten Ländern vertreten wird. Kaum ein Land auf der Welt ist tatsächlich monolingual.³⁸ In Großstädten wie Frankfurt stellen die Migranten einen Bevölkerungsanteil von annähernd 30 %. Allein diese Zahl zeigt, dass Deutschland ein mehrsprachiges Land ist. Die monolinguale Ideologie besagt aber, dass Deutschland „eigentlich“ einsprachig wäre, dieser Zustand sei unnatürlich verändert worden und wiederherzustellen.

In monolingual orientierten Ländern bedeutet Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit oft Armut und Ausschluss von Bildung. Um kommunizieren, partizipieren, verhandeln, sich für seine Interessen einsetzen und mitreden zu können, ist es für die Angehörigen der Minderheit notwendig, sich die Sprache der Mehrheit anzueignen. Die meisten kurdischen Migranten sind dazu in ihrer Lebensgeschichte zum zweiten oder dritten Mal gezwungen. Zunächst wurden sie in der Türkei durch manifesten Druck gezwungen, Türkisch zu lernen, nun sind sie in Deutschland gezwungen, Deutsch zu lernen.

In der Definition von Bilingualismus unterscheiden sich Mehrheit und Minderheit. In Europa wird Bilingualismus auf eine anspruchslose Kompetenzdefinition und die allgemeinste Funktionsdefinition reduziert. In Bezug auf die Minderheitensprache gibt es so gut wie keine bildungspolitischen Forderungen nach Ausbildung von deren Kompetenz. Skutnabb-Kangas zieht eine Definition vor, die sich auf Kompetenz, Funktion und Identifikation gleichermaßen bezieht und damit „sicherstellt, dass die Kinder die Chance haben, beide Sprachen zu lernen und zu verwenden, und zwar auf einem hohen Niveau, und dass sie sich positiv damit identifizieren können.“ (Skutnabb-Kangas 1992, S. 48)

Die von Skutnabb-Kangas formulierte Definition von Zweisprachigkeit ist entsprechend anspruchsvoll: „Bilingual ist, wer in zwei (oder mehr) Sprachen erfolgreich agieren kann, entweder in monolingualen oder bilingualen Gemeinschaften - im Einklang mit den soziokulturellen Anforderungen an die individuelle kommunikative und kognitive Kompetenz der Gesellschaften und des Individuums, und zwar auf dem gleichen Niveau wie MuttersprachlerInnen und wer sich positiv mit beiden (oder allen) Sprachgruppen (und Kulturen) identifizieren kann bzw. mit Teilen von ihnen.“ (ebd., S. 49)

Es sollte ein Ziel des Bildungssystems sein, den Individuen, deren Muttersprache nicht die offizielle Landessprache ist, zu helfen, damit sie zweisprachig werden, damit sie mit ihren Eltern sprechen können und etwas über ihre Geschichte und Kultur erfahren können. Ein demokratisches Land, das monolingual ist, so Skutnabb-Kangas, sollte zumindest die Kinder der Sprachminderheit zu bilingualen Individuen heranziehen. In den europäischen Staaten wird aber Bilingualismus selten zum Ziel erklärt. Minderheit und Mehrheit sind sich darin einig, dass die Minderheitenkin-

³⁸ Nach Skutnabb-Kangas (1992) ist Island als Land ohne autochthone Minderheiten und fast ohne Migranten eines der wenigen annähernd monolingualen Länder.

der die Mehrheitssprache lernen müssen. Mit der Meinung, dass die Minderheitenkinder auch in ihrer Muttersprache ausgebildet werden müssen, stehen aber die Minderheiten alleine da.

Skutnabb-Kangas kommt nach Analyse der Bildungsprogramme zu dem Ergebnis, dass die meisten europäischen Länder „die Bildung für Minderheitenkinder nicht so organisieren, dass diese erfolgreich zweisprachig werden können.“ (ebd.)

Ingrid Gogolin kommt zu ähnlichen Ergebnissen: In den westeuropäischen Einwanderungsländern verfolge sprachliche Bildung und Erziehung das Ziel der „Herstellung normgerecht monolingualer Kompetenz nach dem Modell der Einsprachigen“ (Gogolin 1988, S. 11).

Kinder ethnischer Minderheiten bringen eine „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ mit in die Schule. Ingrid Gogolin geht davon aus, dass „‘lebensweltliche Zweisprachigkeit’ die gesamte psychische und geistige Entwicklung des Kindes beeinflusst, mithin auch Auswirkungen auf die Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten und die Aneignung sachlichen Wissens besitzt, die durch schulisches Lernen erfolgen sollen. ... Die Kinder ethnischer Minderheiten treten mit der Bildungsvoraussetzung ‘lebensweltliche Zweisprachigkeit’ in die Schule ein. Einer Schule, die sich dem pädagogischen Grundsatz verpflichtet fühlt, die ‘Kinder da abzuholen, wo sie stehen’, erwächst die Aufgabe der Entfaltung und Förderung der Zweisprachigkeit.“ (ebd., S. 10) Diese Bildungsvoraussetzung wird von der Schule nicht nur ignoriert, sondern als Bildungshindernis angesehen. Dadurch würden Migrantenkinder „personal, sozial und politisch“ geschädigt. Gogolin fordert eine Bildungspolitik, in „der Zweisprachigkeit als normale und legitime Kompetenz gälte“ (ebd., S. 98).

Die referierten Begründungen für eine Förderung von Mehrsprachigkeit sind pädagogisch kaum zu widerlegen. Dem steht eine bildungspolitische Realität gegenüber, die polemisch mit den Ausdrücken „geteilte Bereicherung“ und „elitäre Zweisprachigkeit“ umschrieben werden könnten. Anders als in den Herkunftsstaaten der Kurden, in denen administrative und Zwangsmaßnahmen die kurdische Sprache sanktionieren, diktiert im Westen der Markt die ungleiche Verteilung linguistischer Macht (Hassanpour 1996). Herrschende soziale Gruppen begründen die Bedeutung ihrer Sprache nicht mit der Mitgliedschaft in ihrer ethnischen Gruppe, „sondern tendieren dazu, ihre Sprache als ein Mittel zu betrachten, das mit Modernisierung und Wandel der zentralen Werte verbunden ist und das in verschiedenen ethnischen und kulturellen Kontexten verwendet werden kann.“ (Kummer 1990, S. 268)

In dieser Hinsicht argumentiert Micha Brumlik³⁹, der muttersprachlichen Unterricht zugunsten einer wirklich bilingualen Erziehung abschaffen will. Es sei nicht Aufgabe des demokratischen Staates, beliebige ethnische Identität zu garantieren, sondern den gleichen Wert der individuellen Freiheiten für alle durchzusetzen. Für Migranten sieht er keinen Anspruch auf eine staatliche Förderung ihrer Kultur. Die Migrationsentscheidung sei eine freiwillige gewesen. Einwanderer wüssten, auf was sie sich eingelassen hätten und dass die Einwanderung letztlich bedeuten würde, Deutsche zu werden. Ein Anrecht auf Schutz der ethnischen Identität bestehe hingegen für die Gruppen, die im Zuge historischer Ereignisse nicht freiwillig in den deutschen Staatsverbund integriert worden seien wie Sorben, Dänen, Friesen und Sinti und Roma. Auch Flüchtlinge, die kollektiv und gegen ihren Willen nach Deutschland gekommen seien, hätten einen Anspruch auf Wahrung ihrer kulturellen Identität.

Brumlik fordert, den Begriff der Nation jenseits der völkischen Definition neu zu denken. In der entstehenden „neuen deutschen Nationalkultur“ sei die deutsche Sprache als lingua franca zu sehen. Unter dieser Voraussetzung stellt er die bildungspolitische Forderung, den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos zu streichen. Statt dessen sei tatsächliche Bilingualität zu fördern. Lediglich für autochthone sprachliche Minderheiten sei weiter muttersprachlicher Unterricht und für Flüchtlinge ihre ethnische Identität stützende Maßnahmen durchzuführen.

³⁹ Micha Brumlik in einem Referat auf dem GEW-Kongress: „Kultur des Aufwachsens – Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa“, 3.-5.12.1999 Berlin.

Ein Konzept wie das von Brumlik birgt die Gefahr, die „Zweiklassenpolitik“ der europäischen Bildungspolitik zu bestärken: „Lernen für Europa“ auf der Sonnenseite, die „Schule mit hohem Ausländeranteil“ auf der Schattenseite.

In einer Richtlinie des Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen werden europäische Integration sowie internationale Migration gleichermaßen als Voraussetzung für eine Bildungskonzeption benannt. Es wird gefordert, dass „angesichts noch zunehmender Mobilität innerhalb Europas, angesichts vermehrter ausländischer Wohn- und Arbeitsbevölkerung in den mittel- und westeuropäischen Industriestaaten und angesichts noch wachsender Internationalisierung in den Kontakten, die Europa auf allen Ebenen zu anderen Kultur- und Wirtschaftsräumen unterhält, ... es Aufgabe der Schule (ist), jungen Menschen die Bereitschaft und Fähigkeit zur internationalen Kommunikation innerhalb und außerhalb des eigenen Landes als Schlüsselqualifikation zu vermitteln.“

Marianne Krüger-Potratz (1993) hat die Umsetzung dieser Richtlinie untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass die Konsequenzen für Bildung und Erziehung, aber nur in getrennten Maßnahmen entweder in Hinblick auf ein vereinigtes Europa oder auf die Migranten gezogen werden. Während die „Europäisierung der Schulen“ verbunden mit einer qualitativen und quantitativen Erweiterung des Fremdsprachenangebots und vermehrten Austauschprogrammen bei Lehrern, Eltern und Schülern gleichermaßen hohes Prestige genießen, führen Wissenschaftszweige wie „Ausländerpädagogik“ oder „interkulturelle Erziehung“ ein Mauerblümchen-Dasein. „Förderangebote zur Integration ausländischer Kinder“ klingt nach nicht gerade zukunftsweisender Flickschusterei. Für Lehrer stellt sich die Tätigkeit in solchen und ähnlich lautenden Maßnahmen als wenig attraktiv dar, da sie wenig Ansehen versprechen. Im Rahmen der Europäischen Integration wird für eine Erweiterung des Fremdsprachenangebots und für die Einführung bilingualer Projekte geworben. Allerdings sind damit nur die Sprachen mächtiger Nationen gemeint: Englisch, Französisch, Deutsch, in geringerem Umfang Spanisch, Russisch, Chinesisch oder Japanisch. Selten orientiert sich das Angebot an den tatsächlich gesprochenen Sprachen wie Türkisch, Italienisch oder gar Kurdisch.

Genauso wenig wie die Politik hat die Pädagogik die europäische Integration genutzt, um kulturelle Stigmatisierungen wirklich aufzubrechen. Dies wird ganz deutlich in den zwei Pädagogiken: hier die kompensatorische Ausländerpädagogik und da „Lernen für Europa“. Es besteht vielmehr die Gefahr, dass die Ansprüche der Migranten aus Nicht-EU-Ländern durch die europäische Option endgültig beiseite geschoben werden. Ein neuer europäischer Nationalismus wird konstruiert, der eingewaschen und entledigt von der Verpflichtung zur Rücksichtnahme auf die deutsche Vergangenheit, alle Nichteuropäer um so nachhaltiger ausgrenzt. „Im übrigen steckt in dem Gedanken einer Europa-Erziehung die Gefahr eines neuen Nationalismus, der zwar die Grenzen der bisherigen Nationen überschreitet, dafür aber auf höherer Ebene eben solche Grenzen nach außen zieht. Jede Konzentration auf den territorialen, nationalstaatlichen und kulturellen Bereich dessen, was Europa jeweils meint ... grenzt in dieser neu angestrebten und in der darauf ausgerichteten Erziehung zu formierenden und zu festigenden Wir-Identität den Rest der Welt als Nicht-Europa aus.“ (Nieke 1995, S. 219 f.)

Ausgehend von den referierten Thesen können die Gründe für die Legitimation des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch (MUK) in vier Punkten zusammengefasst werden:

1. Anerkennung der kurdischen Minderheit. MUK stärkt die kurdischen Migranten und Migrantinnen in der Bundesrepublik. Er macht deutlich, dass die türkische Bildungspolitik gegenüber den Kurden hier nicht fortgeführt wird. MUK markiert eine deutliche Korrektur der langjährigen Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik. Durch die institutionelle Anerkennung der kurdischen Muttersprache wird die kurdische Kultur aufgewertet und Minderheitensprachen vergleichbarer Größe gleichgestellt. Damit wird in der deutschen Bildungspolitik ein Stück

Ungleichbehandlung abgebaut. Die kurdischen Migranten haben zumindest symbolisch die Möglichkeit, ihr kulturelles Kapital - nämlich ihre Sprache - zu transferieren und zu institutionalisieren.

Das Schulwesen transportiert eine Ideologie der Hierarchisierung von Sprachen – „richtige“ Sprache: Deutsch; „erlaubte“/zur Kenntnis genommene Sprachen: Türkisch, Italienisch usw.; Nicht-Sprachen: Kurdisch usw. Durch eine Berücksichtigung aller Sprachen im schulischen Rahmen wird diese Hierarchie - auch für deutsche Kinder wahrnehmbar - korrigiert. Damit wird implizit auch ein bisschen Ethnozentrismus abgebaut und auch in Hinblick auf die Mehrheitschüler ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung geleistet.

2. Verbesserung der Lernsituation kurdischer Kinder. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler kann der muttersprachliche Unterricht „dazu beitragen, alle sprachlichen Fähigkeiten des Kindes für den Gesamtprozess seines Lernens fruchtbar zu machen.“ (Reich 1992) Die Gefahr der „mehrfachen Halbsprachigkeit“ wird reduziert.

Die Einführung des MUK ist ein „Zugehen“ auf die kurdischen Eltern, mit dem sie sich in ihren Werten ernst genommen fühlen und im Gegenzug mehr Offenheit für andere Bildungsziele entwickeln können.

3. Stärkung der Familienkommunikation. Kompetenz in der Muttersprache stärkt die Familienkommunikation, da weibliche sowie ältere Familienmitglieder in vielen Fällen weder die deutsche noch die türkische Sprache beherrschen. Eine differenzierte Kommunikation innerhalb der Familie ist Voraussetzung für den Zusammenhalt der Familie wie auch zur Reflexion von Generationenkonflikten.

4. Herstellung einer realen Verbindung zur kurdischen Bevölkerung in Kurdistan. Muttersprachliche Kompetenz ist die Voraussetzung, um reale - nicht mythische - Verbindungen zum Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Sie dient der Kommunikation mit in der „Heimat“ verbliebenen Angehörigen und Freunden und verschafft den Zugang zu schriftlichen Medien. Dadurch wird eine Auseinandersetzung mit der Situation als Angehöriger einer ethnischen Minderheit sowie Verständnis für die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung, Modernitätsdifferenz sowie historisch bedingte Differenzen möglich.⁴⁰

Bei der Konzeption von MUK müssen folgende Aspekte beachtet werden:

- Das Recht des Kindes auf Bildung in seiner Familiensprache darf nicht von der jetzigen oder ehemaligen Staatsangehörigkeit der Eltern abhängig gemacht werden, „sondern allein vom Sprachbekenntnis der Eltern, das - entsprechend allen fortgeschrittenen Minderheitenregelungen - keinerlei Kontrolle unterliegen darf.“ (Reich 1992, S. 83)
- MUK muss in das Schulleben integriert werden, d.h.
 - er muss in Koordination mit dem Regelunterricht erfolgen, da er sonst in Konkurrenz zu diesem gerät;
 - er muss möglichst während der regulären Schulzeit am Vormittag stattfinden;
 - er sollte an der gleichen Schule stattfinden, in der auch der übrige Unterricht stattfindet;
 - es sollten Möglichkeiten gefunden werden, um für die deutschen Schüler erlebbar zu machen, dass es eine kurdische Sprache gibt.⁴¹

⁴⁰ „Wir brauchen Bilinguale als MittlerInnen. Diejenigen, die bi-irgendetwas sind (bilingual, bidialektal, bikulturell) waren gezwungen, zwei verschiedene Sprachen, Dialekte, Kulturen von innen anzusehen. Es ist einfacher für uns Bilinguale, beide Seiten zu verstehen.“ (Skutnabb-Kangas 1992, S. 63).

⁴¹ Reich (1992) schlägt eine vielsprachige Gestaltung des Schulanfangs vor: Zum Beispiel durch das Vortragen von Liedern oder Gedichten in den Sprachen der Kinder, die eingeschult werden, soll die tatsächliche Vielsprachigkeit der Schüler den deutschen Schülern bewusst gemacht werden und den zweisprachigen Schülern signalisiert werden, dass ihre Sprache nicht ausgeschlossen ist.

- Die Lehrkräfte für den MUK müssen vollständig in das Lehrerkollegium integriert sein. Das setzt eine feste - unbefristete - Anstellung von der Schulbehörde sowie ausreichende Deutschkenntnisse voraus. Nur so kann der Lehrer oder die Lehrerin eine Brücke zu den kurdischen Eltern sein, bzw. nur so können interkulturelle Ansätze und Projekte entwickelt werden. Um die bestehenden Statusunterschiede zwischen verbeamteten „richtigen“ Lehrern und Muttersprachenlehrern auch hinsichtlich der Vergütung sukzessive abzubauen, sollten bevorzugt zweisprachige, bikulturelle Bewerber, die ein Lehramtsstudium absolviert haben, eingestellt werden.
- Auf keinen Fall dürfen Eltern oder Schüler vor die Situation gestellt werden, zwischen Englisch und Kurdisch wählen zu müssen.
- Die Mehrbelastung durch muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule muss durch Anerkennung der erworbenen Sprachkenntnisse im Sekundarbereich kompensiert werden.⁴²
- Angleichung der rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen zwischen den Bundesländern in Bezug auf den MUK.
- Optimale Aufklärung der kurdischen Eltern.
- Einbeziehung der kurdischen Migrantenverbände bzw. Selbsthilfeorganisationen in die Konzeption von MUK.
- Außerhalb der Schule: Förderung des MUK in der Erwachsenenbildung z.B. durch Angebote der Volkshochschulen oder durch Förderung von entsprechenden Angeboten der Migrantenorganisationen.
- An den Universitäten muss die Kurdologie gefördert, sozialwissenschaftliche Untersuchungen über die kurdische Minderheit in Deutschland durchgeführt und eine Didaktik des MUK etabliert werden. Zu deren Aufgaben gehört es, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die der Lebenswirklichkeit der kurdischen Schüler gerecht werden, sowie kurdischsprachige Lehrerinnen und Lehrer auszubilden.

⁴² „Wenn, wie es scheint, eine gewisse Mehrbelastung in der Grundschule nicht völlig zu vermeiden ist, dann verlangt dies eine um so entschiedener Kompensation durch volle Anerkennung der erworbenen Sprachkenntnisse im Sekundarbereich. Nur wenn es diese formelle Anerkennung gibt, wird der Sonderstatus der Migrantensprachen, der eine Quelle der Benachteiligung ist, aufgehoben.“ (Reich 1992).

6.4.1. Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in der Bundesrepublik

Seit 1980 wird die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht Kurdisch (MUK) von kurdischen Migrantenorganisationen erhoben. Die erste bundesweite kurdische Dachorganisation KOMKAR (Föderation der Arbeitervereine Kurdistans in der Bundesrepublik Deutschland) beschloss auf ihrem ersten Bundeskongress 1980 eine Kampagne zur Anerkennung der Kurden in Deutschland als selbständige Volksgruppe und forderte von der Bundesregierung und von den Landesregierungen:

- Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in kurdischer Sprache,
- Radio- und Fernsehsendungen in öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten,
- Soziale Beratung und Betreuung in kurdischer Sprache.

Um die Forderungen kurdischer Arbeitsmigranten zusammenzufassen und effektiver vertreten zu können, traten KOMKAR und die kurdischen Organisationen KKDK (Föderation der progressiv-demokratischen Arbeitervereine Kurdistans) und UDK (Union der Demokraten Kurdistans) dem 1982 gegründeten Zusammenschluss bundesweiter und regionaler Migrantenorganisationen „Arbeitskreis muttersprachlicher Unterricht“ bei, der sich später in „Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV)“ umbenannte. Auch der 1994 gegründete kurdische Dachverband YEK-KOM setzt sich für MUK ein.

Die Forderung nach MUK wurde zunächst von allen Bundesländern abgelehnt. Die dagegen angeführten Argumente zeugen von wenig Kenntnis über die Lebensumstände der Kurden, der kurdischen Sprache und den Bedingungen in der Türkei:⁴³

- Die Kurden leben in keinem eigenen Staat. Für ihre Angelegenheiten seien die türkischen Konsulate zuständig.
- Für den MUK seien nicht die einzelnen Länder, sondern der Bund zuständig.
- Als Muttersprachen seien nur die offiziellen Sprachen der Länder anzusehen, aus denen die Migranten kommen. Für die Kurden sei also die „Muttersprache“ Türkisch, da die Türkei keine andere Sprache anerkenne.
- Es gäbe weder eine einheitliche Norm- noch Schriftsprache der Kurden. Es würden viele verschiedene Dialekte gesprochen. Es stelle sich folglich die Frage, welcher dieser Dialekte unterrichtet werden solle.
- Es gäbe weder ausgebildetes kurdisches Lehrpersonal, noch Lehr- und Lernmaterial in kurdischer Sprache.
- Für die Einführung des MUK stünden keine Finanzmittel zur Verfügung.

Die Argumente gegen den MUK, die sich auf die kurdische Sprache an sich beziehen, konnten mit der Zeit entkräftet werden. Die Umfragen der Kultusministerien in Niedersachsen und Hamburg zeigten, dass - von einzelnen Ausnahmen abgesehen - die Anträge der kurdischen Eltern auf die Teilnahme ihrer Kinder am muttersprachlichen Unterricht das Kurmanci-Kurdisch betreffen. Damit scheint die „Dialektfrage“ geklärt zu sein.

Zu der „Schriftfrage“ stellte 1994 eine Abgeordnete folgende Anfrage⁴⁴ an die niedersächsische Landesregierung: „Da die kurdische Sprache keine Schriftsprache ist, also auch kein Alphabet und keine Grammatik hat: Wie stellt sich die Landesregierung den Unterricht konkret vor?“ Das

⁴³ Nach Informationen des „Vereins der kurdischen Lehrer in Deutschland e.V. - Yekîtiya Mamosteyên Kurd“ (YMK).

⁴⁴ Kleine Anfrage der CDU-Abgeordneten Edda Schliepack. In: Presseinformation des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 13.4.1994.

Niedersächsische Kultusministerium antwortete darauf: „Die Annahmen über die kurdische Sprache, die der Frage zugrunde liegen, treffen nicht zu. Kurmanci-Kurdisch verfügt über ein Alphabet in lateinischer und arabischer Schrift, auch verschiedene Lehrwerke einschließlich Grammatiken sind vorhanden. Unterricht in Kurmanci findet z.B. in Schweden seit Jahren statt, in Deutschland wird er im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften oder Modellvorhaben in einigen Bundesländern (z.B. Nordrhein-Westfalen und Bremen) und der Erwachsenenbildung (z.B. in Volkshochschulen) bereits angeboten.“

Explizit zu der Frage des Lehrmaterials stellt eine Sprecherin des Niedersächsischen Kultusministeriums fest: „Es hat sich ... herausgestellt, dass - entgegen weit verbreiteten Meinungen - durchaus eine Reihe von Lehrmaterialien zur Verfügung stehen ...“ (Heine 1997)

Von einem Mangel an kurdischen Lehrkräften kann keine Rede sein. „Es gibt in der Bundesrepublik unter den 600-1000 Türkischlehrkräften kurdischer Herkunft viele, die bereit und in der Lage sind, Kurdischunterricht zu erteilen (und dies stellenweise in Form von Arbeitsgemeinschaften schon tun).“ (Meyer-Ingwersen 1995, S. 327)

Anfang der 90er Jahre wurde in Niedersachsen der Durchbruch bei der Einführung des MUK erzielt. Im Koalitionsprotokoll der rot-grünen Landesregierung wurde der MUK aufgenommen. Den Anfang mit der tatsächlichen Einführung des MUK machte aber der Stadtstaat Bremen. 1993 begann an zwei Bremer Schulen kurdischer Unterricht, dem Beispiel folgten 1994 Hamburg und 1995 Niedersachsen.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen⁴⁵, in dem die meisten Kurden leben, befindet sich der MUK in der Erprobungsphase. Im Folgenden werden die Fragen und Probleme des MUK an den Beispielen der Bundesländer Bremen, Niedersachsen und Hamburg näher untersucht und diskutiert. Am Beispiel Baden-Württembergs wird die bildungspolitische Konzeption eines Bundeslandes beschrieben, in dem kein muttersprachlicher Unterricht erteilt wird.

6.4.2. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen

Im Februar 1993 begann der MUK an zwei Bremer Grundschulen, mit Beginn des Schuljahrs 1993/94 kamen zwei weitere Grundschulen hinzu. Im Jahre 1998 waren zwei Lehrer für den MUK fest angestellt. Insgesamt erhalten etwa 160 Schüler aufgeteilt in 22 Gruppen zwischen einer und drei Stunden MUK in der Woche. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis. Von Beginn an war es Ziel aller Beteiligten - der Lehrerkollegien, der Schulleitungen, der Kurdischlehrer und der kurdischen Eltern -, den MUK in den Vormittagsunterricht zu integrieren. Das konnte - soweit der Stundenplan es zuließ - realisiert werden. Bei zwei Lehrern, die ganz Bremen mit kurdischem Unterricht versorgen müssen, bleibt der Spielraum für die Stundenplangestaltung allerdings gering. Dort wo der MUK in den Vormittagsunterricht integriert werden konnte, sind die Reaktionen positiv. Einer der Bremer Kurdischlehrer, Emin Akbaş⁴⁶, berichtet: „Von den elf Gruppen, die ich in diesem Schuljahr habe, kann ich sieben am Vormittag unterrichten. Beim Vormittagsunterricht ist die Teilnahme hundertprozentig. Nachmittags haben manche Kinder zur gleichen Zeit Sport o.ä., deswegen können sie nicht immer teilnehmen, manchmal ist es den Kindern auch zu viel.“

⁴⁵ Seit dem Schuljahr 1998/99 wird MUK in Bielefeld, Dortmund, Bottrop, Bergisch-Gladbach und Duisburg erteilt; seit Sommer 1999 auch in Köln. Der Unterricht wird durch Lehrer erteilt, die als Landesbedienstete bereits für den muttersprachlichen Unterricht Türkisch angestellt sind. Im Umfang von fünf Wochenstunden wird der Unterricht für Klasse 1 – 4 erteilt.

⁴⁶ Interview mit dem Kurdischlehrer Emin Akbaş am 6.7.1998.

Es gab und gibt in Bremen, so mein Eindruck, wenig Vorbehalte gegen den MUK. Seit seiner Einführung wird er allgemein akzeptiert. Akbaş berichtet über seine Erfahrungen: „Die deutschen Lehrer sehen, dass sie mit meiner Hilfe Brücken zu den kurdischen Eltern bauen können, weil ich das Vertrauen der kurdischen Eltern habe und - falls nötig - übersetzen kann. Die Eltern eines Jungen wollten z.B. nicht, dass ihr Sohn mit ins Landschulheim fährt. Ich habe dann mit den Eltern gesprochen und konnte die Bedenken der Eltern zerstreuen. Anfangs hatten einige deutsche Kollegen, die sich bisher wenig mit dem Thema auseinandergesetzt hatten, Angst, es käme zu Konflikten zwischen dem türkischen und dem kurdischen Lehrer an ihrer Schule. Sie befürchteten, es gäbe dann jeden Tag Streit an der Schule. Aber sie konnten bald feststellen, dass sich der türkische Kollege und ich gegenseitig respektieren.“⁴⁷

Die unterrichtenden Lehrer und der kurdische Sprachwissenschaftler Zaradachet Hajo⁴⁸ schreiben über die Akzeptanz der kurdischen Eltern: „Viele Eltern haben Schwierigkeiten in der Unterrichtung ihrer Kinder in der kurdischen Sprache gesehen, weil die kurdische Sprache nicht anerkannt ist und sie für sich selbst bei der Rückkehr in die Heimat deswegen Repressalien befürchten. Zweitens haben sie Sorge, dass ihre Kinder bei der Rückkehr in die Heimat außerhalb der Gesellschaft stehen und deswegen keine berufliche Perspektive haben. ... Auch für ein Verbleiben in der Bundesrepublik gelten diese Ängste, denn mit dem Erlernen der bisher wenig geförderten und anerkannten kurdischen Sprache glaubt man auch in Deutschland, berufliche und gesellschaftliche Qualifikationsmöglichkeiten zu verpassen.“

Durch eine intensive Elternarbeit, bei der sich nicht nur die Kompetenz und das Engagement der beiden Kurdischlehrer sondern auch die Anerkennung, die sie unter den kurdischen Migranten genießen, als besonders wichtig erwies, konnten die Bedenken ausgeräumt werden.

Akbaş zur Elternarbeit: „Wir konnten die Eltern recht schnell von der Notwendigkeit des MUK überzeugen. Aber ihnen ist es vor allem wichtig, dass das Kurdische als Sprache anerkannt ist, dass wir, die kurdischen Lehrer, unsere Stelle haben. Sie engagieren sich nicht so stark dafür, dass ihre Kinder auch tatsächlich den Unterricht besuchen. Das hängt damit zusammen, dass in den ländlichen kurdischen Gebieten Bildung einen geringen Stellenwert hat. Die meisten Asylbewerber sind Analphabeten und wissen nichts über das Schulsystem in Deutschland. Deswegen ist es wichtig, dass der Lehrer eine Beziehung zu den Eltern hat. Er hat dann mehr Möglichkeiten, die Kinder zum Unterricht zu mobilisieren. Wenn der Unterricht am Nachmittag stattfindet, hole ich z.B. die Erst- und Zweitklässler von zu Hause ab und bringe sie anschließend wieder nach Hause. Die kleinen Kinder, die noch nicht allein zur Schule gehen können, hätten sonst keine Möglichkeit am Nachmittagsunterricht teilzunehmen.“

Parallel zu dem Unterrichtsversuch wurde Unterrichtsmaterial entwickelt. Nach Auswertung des vorhandenen Materials (v.a. aus Schweden) wurde ein Leselehrgang erstellt. Er besteht aus einer Fibel⁴⁹, einem Übungsbuch und einer Materialsammlung für den Lehrer mit Alphabetkarten, Lernspielen usw. Ein Lehrerhandbuch begründet Aufbau und Konzeption, dokumentiert die Diskussionen innerhalb des Projekts und formuliert die Ziele, die mit dem Unterrichtsmaterial verfolgt werden: „Die Schüler sollen Kompetenz in der eigenen Muttersprache erlangen, beginnend mit der Fähigkeit, in der Muttersprache lesen und schreiben zu können. Sie sollen ihre eigene Literatur und Kultur kennen lernen und damit eine Stärkung ihrer Identität erfahren. Sie sollen die sprachliche Vielfalt des Kurdischen erkennen und Varianten tolerieren lernen.“

⁴⁷ Im Klassenzimmer in der Grundschule Kirchhuchting hängt beispielsweise auf der rechten Seite das Unterrichtsmaterial für den MUK, an der linken Seite hängen Bilder eines Türkeiprojekts, das eine Lehrerin gerade durchführt. „Das stört mich nicht“, sagt der kurdische Lehrer.

⁴⁸ Hajo/Gülpınar/Akbaş dokumentieren in dem Lehrerhandbuch (Menk 1997) aus ihrer Sicht das Bremer Projekt.

⁴⁹ Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Lesen und Schreiben ist schön. Hrsg. v.d. Freien Hansestadt Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft.

Über die Kompetenz in der Muttersprache (Begriffsbildung und Entwicklung grammatikalischer Strukturen) sollen die Schüler eine Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch und später in den Fremdsprachen erfahren.

Die Zusammenarbeit der kurdischen und deutschen Lehrer soll die Behandlung kurdischer Themen im Regelunterricht ermöglichen. Umgekehrt fließen Inhalte der hiesigen Lebenssituation in den muttersprachlichen Unterricht Kurdisch ein. Ihre Muttersprache ernst zu nehmen stärkt das Selbstbewusstsein der Schüler, die nun auch etwas aus ihrem Kulturkreis in den Regelunterricht und Schulalltag einbringen können.

Die kurdischen Schüler sollen erfahren, dass ihre Sprache und ihre Kultur anerkannt werden.“ (Müller/to Roxel 1997)

Um sowohl die Kinder anzusprechen, die schon lange in der Bundesrepublik leben, als auch die Kinder, die gerade erst hierher gekommen sind, berücksichtigen die Unterrichtsmaterialien die Lebenswelt in der Bundesrepublik und im Herkunftsland. In der Fibel findet sich neben kurdischen Fabeln auch das Märchen der Bremer Stadtmusikanten. Themen wie „Winter“ - illustriert mit Schnee und Schneemann - oder „Fahrrad“ sind in der deutschen Lebenswelt angesiedelt, das Thema „Newroz“ und „Schule“ - illustriert mit Bildern von Schulen in Kurdistan - geben Gesprächsanlässe für Schüler, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen sind. Das Thema „Angst in der Nacht“ gibt die Möglichkeit, über traumatische Erlebnisse bei Krieg, Flucht und Vertreibung zu sprechen. Manche Themen überschneiden bewusst die Lebenswelt in Kurdistan und in Deutschland. Das Thema „Alans Zuhause“ (Mala Alan) zeigt nebeneinander ein Haus in einem kurdischen Dorf und den Eingang zu einem deutschen Mietshaus. An anderer Stelle werden eine modern und eine traditionell gekleidete Braut nebeneinander abgebildet.

Damit sich Kurdisch- und Deutschunterricht sinnvoll ergänzen, wurde bei der Einführung der Buchstaben sowohl die Häufigkeit der kurdischen Buchstaben als auch die verwendete Progression in den Bremer Erstlesewerken berücksichtigt. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die Buchstaben, bei denen sich die Aussprache im Kurdischen und Deutschen voneinander unterscheidet (z.B. s, w, y), erst möglichst spät eingeführt werden, um die Erstklässler nicht zu verwirren. Auch in der Praxis gibt es Absprachen zwischen dem Kurdischlehrer und dem Klassenlehrer der ersten Klasse, damit die Buchstaben möglichst parallel eingeführt werden.

„Die Unterrichtsmaterialien sind so konzipiert, dass eine Zusammenarbeit zwischen dem muttersprachlichen Unterricht Kurdisch und dem Unterricht in der Regelklasse möglich und wünschenswert ist, sowohl bezogen auf den Inhalt als auch auf die Methodik. So können Themen aus dem kurdischen Leselernwerk im Deutschunterricht und auch umgekehrt Themen aus dem Deutschunterricht im Kurdischunterricht behandelt werden. In der Technik des Lesenlernens unterstützen sich Deutsch und Kurdisch, da die gleichen Methoden zugrunde liegen.“ (Müller/to Roxel 1997)

Das in Bremen entwickelte Unterrichtsmaterial erfüllt die Kriterien⁵⁰, die an ein Sprachlehrwerk gestellt werden. Es ist zielgruppenadäquat. Das Bildmaterial spricht Schulanfänger an und berücksichtigt ihr Artikulationsbedürfnis. Die beiden Identifikationsfiguren der Junge *Alan* und das Mädchen *Nalan* begleiten die Kinder durch verschiedene Kapitel. Die in den Bildern angespro-

⁵⁰ Als Kriterien zur Beurteilung von Sprachlehrwerken werden u.a. genannt: Altersangemessenheit des Bildmaterials, des Inhalts und der Aufgaben; Berücksichtigung nichtsprachlicher Inhalte; Darstellung und Verarbeitung der zwei verschiedenen Kulturen; Orientierung an den Verbalisierungsbedürfnissen der Kinder; planvoller Zusammenhang zwischen linguistischem Zuwachs und Inhalt; ausreichend Übungen und Zusatzmaterial; Möglichkeiten für autonomes Lernen; Einbeziehung des Alltagswissen bzw. der Inhalte aus anderen Fächern; Identifikationsfigur.

Kriterienlisten zur Beurteilung von Sprachlehrwerken finden sich u.a. bei:

Barkowski, Hans u.a.: Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Sprachverband Mainz. Königstein 1980.

Engel, Ulrich u.a.: Mannheimer Gutachten 1 (1977) und 2 (1979) (erstellt im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes).

Piepho, Hans-E.: Wie man Unterrichtswerke beurteilt. In: Lehrmittel aktuell. Informationen für die Unterrichtspraxis. Westermanns Pädagogische Beiträge 1976.

chenen Themen geben den Kindern die Möglichkeit, ihr Alltagswissen und ihre Alltagswirklichkeit in den Unterricht einzubringen. Die Materialien berücksichtigen die deutsche und die kurdische Kultur. Die kontrastive Gegenüberstellung ermöglicht eine Auseinandersetzung mit beiden Kulturen und gibt auch Gelegenheit, eventuelle Konflikte anzusprechen. Arbeits- und Materialienhefte geben dem Lehrer genügend Übungen für den Unterricht und eventuell auch für einen differenzierten Unterricht oder für das eigenständige Lernen.

Linguistische Aspekte wie einzelne Grammatikfragen und vor allem Fragen der Lexik führten in der Entwicklungsphase zur erheblichen Kontroversen und konnten, wie die ausführliche Diskussion im Lehrerhandbuch dokumentiert, auch nicht geklärt werden.

In der Arbeitsgruppe, die das Bremer Projekt wissenschaftlich begleitete, war man sich der spezifischen Probleme, die sich bei der Vermittlung der kurdischen Sprache ergeben, bewusst. Die kurdischen Schüler haben zum Teil erhebliche Defizite im Wortschatz und im sprachlichen Ausdrucksvermögen. Die Eltern können ihren Kindern wenig helfen, da sie nie Kurdisch lesen und schreiben gelernt haben. Es fehlt eine einheitliche Schriftsprache. Die Kinder sprechen verschiedene Dialekte und Mundarten, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Sie sind sich aber der sprachlichen Vielfalt des Kurdischen wenig bewusst und die Kommunikation mit Sprechern einer anderen als ihrer eigenen Mundart nicht gewohnt.

Bei den aus der Türkei kommenden Kurden setzt sich zwar die von Emîr Celadet Bedirxan entworfene Grammatik immer mehr durch. Von Hajo (1996) wird aber auf das Fehlen einer wissenschaftlichen morphologischen Studie hingewiesen, „die aufgrund Statistiken definitiv festlegt, welche Ausdrücke sich in der kurdischen Sprache durchgesetzt haben“. Mangels solcher wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse und einer Normativierungsinstanz, die durch ihre Autorität einfach festlegen könnte, was Normsprache ist, wird sich jede Verschriftung des Kurdischen zwangsläufig mit der Frage auseinandersetzen müssen, welcher der verschiedenen konkurrierenden Begriffe beispielsweise in einer Fibel benutzt wird. Genau über diese Fragen kam es in der Bremer Arbeitsgruppe zu manifesten Kontroversen. Damit kein falscher Eindruck entsteht, sei noch angemerkt, dass sich die Streitpunkte im Wesentlichen auf die Schreibweise verschiedener Wörter (z.B. ob man das kurdische Wort für Ball „gog“ oder „gok“ schreibt) und in Einzelfällen auf Grammatikendungen und stilistische Fragen beziehen. Für mich als Außenstehende stellt sich der Streit genauso wie der Bremer Sprachwissenschaftlerin Antje-Katrin Menk als eine „Auseinandersetzung um ein paar Wörter“ dar, ohne die Problematik zu verkennen, die hinter der Auseinandersetzung steckt.⁵¹

Um die verschiedenen Standpunkte verstehen zu können, muss zunächst eine Bremer Besonderheit erläutert werden. Die überwiegende Mehrheit der kurdischen Schülerinnen und Schüler kommen aus der gleichen Region und sprechen die gleiche Mundart. Nach einer Erhebung über die Herkunftsregion der kurdischen Schüler in Bremen im September 1996 stammen 90,43 % aus der Region Tur Abdin in der Provinz Mardin (Hajo/Gülpınar/Akbaş 1997, S. 15). Die Mehrheit hängt dem yezidischen Glauben⁵² an.

Im Bremer Stadtteil Grohn leben viele kurdische yezidische Flüchtlinge aus Midyat in der Provinz Mardin. 34 kurdische Kinder besuchen allein die dortige „Schule am Wasser“.⁵³

Im islamisch dominierten Osmanischen Reich und später in der Türkei durch Verfolgung in die Marginalität gedrängt und durch religiöse Vorschriften zu einer strengen Gruppenendogamie verpflichtet, konnte die türkische Assimilationspolitik die yezidischen Kurden kaum erreichen. Sie

⁵¹ Welche Brisanz die Kontroverse um verschiedene Schreibweisen haben kann, zeigt ja nicht zuletzt die Auseinandersetzung um die deutsche Rechtschreibreform.

⁵² Zur yezidischen Religionsgemeinschaft s. Abschnitt 7.1. *Religiöse Minderheiten in der Türkei*.

⁵³ Das Land Bremen hat dem hohen Anteil yezidischer Kurden u.a. damit Rechnung getragen, dass es einen bedeutenden yezidischen Feiertag, das Ezi-Fest, das am ersten Freitag nach dem 13. Dezember gefeiert wird, anerkennt.

sprechen anders als Kurdinnen und Kurden aus vielen anderen Regionen in der Familie ausschließlich Kurdisch.

Im Bremer Projekt wurde der Ausgangspunkt der Überlegungen so beschrieben:

„1. In der Ermangelung einer kurdischen Hochsprache sind alle Dialekte und Mundarten gleichberechtigt.

2. Der MUK muss auf den Dialekt bzw. die Mundart abgestimmt werden, den die Mehrheit der zu unterrichtenden Kinder spricht, denn die Orientierung an den Bedürfnissen der Kindern ist das einzige sachliche Auswahlkriterium eines bestimmten Dialekts bzw. Mundart.

3. Die Kinder sollten die sprachliche Vielfalt ihrer Muttersprache kennen lernen und es sollte ihnen Verständnis für andere Dialekte bzw. Mundarten vermittelt werden.

4. Die Berücksichtigung der kurdischen Dialekte im Rahmen des MUK ist ein Beitrag zur Entwicklung der kurdischen Hochsprache.“ (Hajo/Gülpınar/Akbaş 1997)

Die Lehrer und der kurdische wissenschaftliche Mitarbeiter vertraten die Auffassung, dass sich der Unterricht entsprechend diesen Kriterien an der Mundart der Kinder orientieren sollte. Der Verfasser der Fibeltexte zog hingegen kurdische Wörterbücher zur Begründung der von ihm gewählten Wörter und Schreibweisen heran. Er hielt der Meinung der kurdischen Lehrer entgegen: „Nach meiner Auffassung ist es zwar denkbar, dass die Mehrheit der Schüler, die z. Z. den muttersprachlichen Unterricht besuchen, aus der Region Mardin kommen, aber es gibt in Bremen auch viele Kurden aus anderen Regionen. Außerdem sollte das Material auch in anderen Bundesländern eingesetzt werden, wo die Schüler sicher auch aus anderen Regionen kommen. Im Verlaufe der Auseinandersetzungen gab es in der Arbeitsgruppe einen Beschluss, in den Fragen, in denen wir sprachlich verschiedener Meinung waren, Formen zu wählen, die nicht nur regional, sondern im Kurmanci allgemeiner anerkannt sind.“ (Kiy 1997)⁵⁴

Auch bei den deutschen Mitarbeitern des Teams „verdichtete sich die Befürchtung, dass wir im Begriff sind, eine Fibel zu produzieren, die nur für Kinder aus einer sehr begrenzten Region verwendbar ist.“ (Menk 1997)

Dem hielten Hajo, Gülpınar und Akbaş wiederum entgegen: „Weder der Verfasser noch seine Auflistung werden dem Anspruch gerecht, eine für alle Nordkurmanci sprechenden Kurden allgemeine Hochsprache begründen zu können. Dazu reicht die Konsultation einiger Wörterbücher, die selbst nur als Pionierwerke der kurdischen Sprache betrachtet werden dürfen und keine Allgemeingültigkeit besitzen, einfach nicht aus.“

Menk, die das Projekt wissenschaftlich begleitete, formulierte die folgenden Erwartungen an das Projekt: „Bei der Erstellung der kurdischen Texte tritt eine Fülle von linguistischen Problemen auf, für die Abstimmungsprozesse notwendig sind, deren Kriterien reflektiert und dokumentiert werden müssen. Was ablaufen muss, ist eine Bewusstmachung von Varianten und eine Einigung über die Variante, die unterrichtet werden soll.“ Dabei ginge es um die Fragen „Welche regionalen Varianten bekommen den Vorzug und warum? Welche Wissenschaftler haben eine höhere Autorität in der Entscheidung über ‘richtig’ und ‘falsch’ und warum haben sie sie?“ (Menk 1997)

In einer Zusammenfassung der bisherigen Projektarbeit stellt Menk fest, dass die äußerst spannungsreichen Auseinandersetzungen um verschiedene Varianten dazu führten, dass immer mehr Wörterbücher, Grammatiken usw. herangezogen und außenstehende Kurden nach ihren Meinungen gefragt wurden: „So fanden wir viele Argumente für bzw. gegen bestimmte Varianten, aber die Zahl der Varianten in strittigen Fällen erhöhte sich auch und machte unsere Probleme eher größer.“ (ebd.)

Ein Teil des Teams glaubte durch den Verweis auf den allgemeinen Sprachgebrauch, die zu treffenden Entscheidungen legitimieren zu können. Letztendlich hätte das Team aber keine Möglichkeit gehabt, so Menk, zu bestimmen, was der allgemeine Sprachgebrauch sei. Schließlich wurde

⁵⁴ Die Fibel nimmt mehrfach auf spezifische Bremer Besonderheiten wie das Märchen der Bremer Stadtmusikanten oder den Fußballverein „Werder Bremen“ Bezug. Sie erscheint mir deswegen ungeeignet für die Verwendung in anderen Bundesländern.

(als Ersatzstandard) entschieden, in Zweifelsfällen von der Grammatik von Emîr Celadet Bedirhan und dem Wörterbuch von Izoli auszugehen. Den kurdischen Lehrern wirft Menk vor, dass sie „die eigene Mundart zum Sprachgebrauch erklärt“ haben. Schließlich standen sich die beiden Standpunkte Ersatzstandard versus der Familiensprache von 95 % der Schüler gegenüber.

Menk kommt zu dem Schluss: Die Argumente gingen dahin, „dass es keinen Standard gäbe und dass es deshalb am sinnvollsten sei, eine Fibel für die Region zu machen, aus der die Mehrzahl der Kinder käme, sind aus linguistischer und pädagogischer Sicht kaum zu widerlegen.“ (ebd.)

Menk versucht zu begründen, warum sich die Kontroverse „um ein paar Wörter“ so spannungsreich erwies. Sie weist daraufhin, dass jede Setzung eines Standards problematisch ist und dass auch der Verweis auf einen verbreiteten Sprachgebrauch lediglich die Illusion einer Legitimität geben kann. Sie fordert Transparenz darüber, wie Setzungen zustande kommen und wer die Verantwortung dafür trägt. Erforderlich sei „sprachliche Multiguitätstoleranz“. „Dabei geht es um die Fähigkeit, sprachliche Formen, die von meiner Familiensprache und auch von den zum ‘Standard erklärten Formen’ abweichen, zur Kenntnis zu nehmen und sie zu respektieren.“ (ebd.)

Im Vergleich zu anderen MUK-Projekten ist mein persönlicher Eindruck des Bremer Projekts ausgesprochen positiv. Dazu tragen die besonderen Bremer Bedingungen bei: die Homogenität der kurdischen Schüler und Kurdischlehrer, die das Vertrauen der kurdischen Eltern genießen.

Durch die relative Homogenität der kurdischen Schüler und Schülerinnen tauchen Probleme, die sich aus der unterschiedlichen Sprachkompetenz und verschiedenen Mundarten ergeben, in Bremen in der praktischen Arbeit nicht auf. Im Unterricht kann an einer hohen kommunikativen Kompetenz der kurdischen Kinder angeknüpft werden. Andernorts haben es die Kurdischlehrer mit Kindern zu tun, die in sehr unterschiedlichem Maße die kurdische Sprache beherrschen (bis zu Schülern, die kein Kurdisch können) und verschiedene Mundarten sprechen.

Der Kurdischlehrer, der am Aufbau des Projekts maßgeblich beteiligt war, gehört der gleichen Glaubensgemeinschaft an wie die Mehrzahl der Schüler. Er musste aus der Türkei wegen seines Auftretens gegen Menschenrechtsverletzungen an Yezidi fliehen und genießt deswegen bei seinen Landsleuten großes Ansehen. Er konnte sich bei den Familien durch intensive und kompetente Elternarbeit gut verankern. Menk sieht darin aber auch ein mögliches Problem: „Die Zahl der Schüler, die aus dem Tur Abdin stammten, erschien uns unwahrscheinlich hoch. Inzwischen halte ich es für möglich, dass durch die überwiegend über die Person der Lehrer verlaufende ‘Rekrutierung’ der Schüler für den muttersprachlichen Unterricht Kurdisch eine solche Zusammensetzung gefördert wird.“ (ebd.)

Meines Erachtens hängt die Akzeptanz muttersprachlichen Unterrichts sehr von der Person des Lehrers ab. Je weniger der Unterricht institutionalisiert und anerkannt ist, um so höhere Bedeutung kommt der Instanz des Lehrers zu. Eine deutsche anerkannte Regelschule kann auch einen „schlechten“ (unfähigen, nicht anerkannten, die gesellschaftlichen Normen verletzenden) Lehrer ertragen, ohne dass deswegen gleich die ganze Instanz in Frage gestellt wird. Das „zarte Pflänzchen“ MUK steht und fällt aber mit den Lehrern, die es repräsentieren.

Vielleicht liegt es ja gerade daran, dass es dem Bremer Projekt erfolgreich gelungen ist, pädagogische und andere Probleme wie die Akzeptanz der Eltern zu meistern, dass man genügend Zeit und Energie hat, sich der Kontroverse um „ein paar Wörter“ zu widmen.

6.4.3. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Niedersachsen

Das niedersächsische Kultusministerium schuf mit dem Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ von 1993⁵⁵ im Bundesvergleich einmalige Voraussetzungen zur Durchführung von muttersprachlichem Unterricht auch in kurdischer Sprache.

Der neue Erlass wurde aus zweierlei Gründen für notwendig erachtet. Einmal, um sich der veränderten Schwerpunktsetzung in der bildungspolitischen Diskussion zu stellen und Anforderungen wie Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und internationale und europäische Öffnung der Bildungsinhalte gerecht zu werden. Nicht mehr kompensatorische Förderkonzepte, sondern auf alle Schüler ausgerichtete interkulturelle Erziehung sollten im Vordergrund stehen. Zum anderen hatten sich die objektiven Voraussetzungen verändert, so dass eine Beschränkung des muttersprachlichen Unterrichts auf die Amtssprachen der Anwerbeländer nicht mehr zeitgemäß war. Die Zahl der ausländischen Schüler aus den ehemaligen Anwerbeländern sank, während die Zahl der Kinder aus „sonstigen Staaten“ stetig anstieg. Während im Schuljahr 1985/86 der Anteil der Schüler aus „sonstigen Staaten“ bei 19 % (7.936) lag, stieg er bis zum Schuljahr 1991/92 auf 31,3 % (16.429) an. In den 90er Jahren besuchen mehr persische als portugiesische und mehr kurdische als italienische Kinder niedersächsische Schulen. Mit dem früheren Konzept, das muttersprachlichen Unterricht nur in den offiziellen Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer vorsieht, blieb also ein Drittel der Schüler ausländischer Herkunft unberücksichtigt. Der neue Erlass, verbunden mit einer „Öffnungsklausel“ im Schulgesetz, sollte der veränderten Situation Rechnung tragen. Das muttersprachliche Angebot wurde auf Sprachen ausgeweitet, die bisher nicht vorgesehen waren. Ausdrücklich werden auch die Sprachen erwähnt, die im „Herkunftsland nicht als Amtssprache“ anerkannt sind. Der Stellenwert des muttersprachlichen Unterrichts als Bestandteil des schulischen Unterrichtsangebots sollte erhöht werden. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit der Fortsetzung im Sekundarbereich II und der Teilnahme von deutschen Schülern. Die organisatorischen Rahmenbedingungen sollten verbessert und der Unterricht – soweit wie eben möglich – in den Regelunterricht integriert werden.

Mit dem muttersprachlichen Unterricht soll das sprachliche und kulturelle Potenzial der ausländischen Kinder und Jugendlichen gefördert und positiv an der zweisprachigen Kompetenz der Kinder angeknüpft werden. „Ziel des muttersprachlichen Unterrichts in Niedersachsen ist in erster Linie, die muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder zu pflegen und weiterzuentwickeln und Themen und Inhalte zu behandeln, die sich sowohl auf die gegenwärtige Umwelt der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr Herkunftsland bzw. ihre Herkunftskultur beziehen. Der muttersprachliche Unterricht soll sich an der realen Lebenssituation der Kinder orientieren und - soweit wie möglich – in organisatorischer und inhaltlicher Anbindung an den Regelunterricht stattfinden.“ (Heine 1997)

Mit den Einschränkungen, dass die Zahl der Kinder (mindestens acht Kinder) einer bestimmten Muttersprache so groß ist, um an einer Schule bzw. an einem Ort die Kontinuität des Unterrichts zu gewährleisten und dass geeignete Lehrkräfte vorhanden sind und das Land Niedersachsen über die entsprechenden Haushaltsmittel verfügt, können neue muttersprachliche Angebote begonnen werden.

Seit dem Inkrafttreten des Erlasses wurde muttersprachlicher Unterricht in Arabisch, Farsi (Persisch), Vietnamesisch und seit 1995 in Kurdisch eingeführt. Voraussetzung für die Teilnahme am

⁵⁵ Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ vom 3.2.1993 In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 2/1993.

Heine, Marcella: Zum neuen Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ - Teil I. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 3 /1993.

Heine, Marcella: „Einführung des muttersprachlichen Unterrichts für Kurdinnen und Kurden in öffentlichen Schulen Niedersachsens“. In: epd-Dokumentation 12/1997.

Unterricht ist ein entsprechender Antrag der Eltern. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme am Unterricht verpflichtend.

Vor der Einführung des MUK wurde, so Marcella Heine (1997) als zuständige Fachreferentin des Kultusministeriums Niedersachsen, in einer etwa einjährigen Vorbereitungsphase der tatsächliche Bedarf durch die örtlichen Schulbehörden geprüft, die Qualifikationskriterien für die Lehrkräfte festgelegt, sowie Unterrichtsmaterialien beschafft und geprüft.

Eine Umfrage unter den Eltern ergab einen schwerpunktmäßigen Bedarf an bestimmten Standorten. Die Anträge der kurdischen Eltern bezogen sich mit einer Ausnahme auf den Unterricht im kurdischen Dialekt Kurmanci.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer am MUK im Schuljahr 1996/97 in Niedersachsen ⁵⁶	
Hannover	ca. 70 Schülerinnen und Schüler
Hildesheim	ca. 30 Schülerinnen und Schüler
Celle	ca. 100 Schülerinnen und Schüler
Osterholz-Scharmbeck	ca. 40 Schülerinnen und Schüler
Oldenburg	ca. 70 Schülerinnen und Schüler
Leer	ca. 60 Schülerinnen und Schüler
insgesamt	ca. 370 Schülerinnen und Schüler

Bezüglich der Qualifikation der Kurdischlehrer legte das Kultusministerium bestimmte Voraussetzungen fest: abgeschlossene Lehrerausbildung im Herkunftsland oder in der Bundesrepublik, Deutschkenntnisse und einen Kompetenznachweis über die kurdische Sprache und Kultur z.B. durch die Teilnahme an einer universitären Fortbildungsmaßnahme oder durch den Nachweis über Unterrichtserfahrung in Kurdisch in der Erwachsenenbildung. Die Lehrer werden als Landesbedienstete eingestellt. Der Unterricht steht unter Schulaufsicht des niedersächsischen Kultusministeriums.

Bei der Sichtung des vorhandenen Lehrmaterials für den Kurdischunterricht wurden auch Materialien aus Schweden und Österreich herangezogen. Wie schon eingangs erwähnt, stellte das Ministerium fest, dass es nicht an Lehrmaterial für den Kurdischunterricht mangelt. Allerdings lässt die methodisch-didaktische Qualität teilweise zu wünschen übrig und vor allem im Sekundarbereich ist der Umfang des vorhandenen Materials unzureichend. Aber auch in anderen Muttersprachen, die schon seit Jahrzehnten unterrichtet werden, gibt es wenig Material, das in didaktischer Hinsicht anspruchsvoll ist und der Situation der in Deutschland lebenden Migrantenkinder gerecht wird.

In Niedersachsen wird die Einführung des Kurdischunterrichts als Erfolg gewertet. Von den Eltern wird das Angebot positiv angenommen. Der MUK stellt einen Beitrag zur Integration kurdischer Kinder und Jugendlicher dar. „Wichtig ist auch, dass die Lehrkräfte mit den Kollegien der Schulen und auch mit verschiedenen außerschulischen Einrichtungen, die Integrationsarbeit leisten (wie z.B. Einrichtungen der Jugendhilfe), eng zusammenarbeiten“ (Heine 1997) Dadurch hätten in vielen Fällen die Identitäts- und Integrationsprobleme kurdischer Kinder und Jugendlicher verringert werden können. Die auftretenden Probleme wie zusätzliche Belastung durch den Nachmittagsunterricht, heterogene Lerngruppen sowie die Notwendigkeit von intensiver Elternarbeit unterscheiden sich kaum von denen im muttersprachlichen Unterricht anderer Sprachen. Die Lehrkräfte erhalten spezielle Fortbildungsmaßnahmen, da sie im Allgemeinen über keine Unterrichtserfahrung in Kurdisch verfügen und die Lehrwerke nur unzureichende didaktische und methodische Hilfestellungen geben.

⁵⁶ Im Jahr 1999 nahmen 595 Schüler am MUK teil. Die Standorte Langenhagen und Peine kam hinzu.

6.4.4. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Hamburg

Im Schuljahr 1994 begann in Hamburg muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch (MUK). Die Einführung des MUK entspricht dem Koalitionsabkommen des rot-grünen Hamburger Senats, das vorsieht, muttersprachlichen Unterricht in den Sprachen der Minderheiten, die in Hamburg leben, ausschließlich unter deutscher Schulaufsicht durchzuführen.⁵⁷

Voraussetzung war außerdem die umfangreiche jahrelange Vorarbeit des kurdischen Elternrats. YEKMAL-KURD (Yekîtiya Malbatên Kurd = Kurdischer Elternrat) besuchte in den verschiedenen Stadtteilen die kurdischen Familien, erklärte ihnen die Bedingungen und Möglichkeiten des MUK und führte in den einzelnen Stadtteilen Elternversammlungen durch.⁵⁸

Der kurdische Elternrat YEKMAL-KURD wird von der Schulbehörde als Vertretung der kurdischen Eltern anerkannt. Entscheidungen wie die Einstellung von Lehrern werden nicht ohne Zustimmung des Elternrats getroffen.

In Hamburg ist MUK von der ersten bis zur sechsten Klasse vorgesehen. Im Schuljahr 1996/97 nahmen in zehn Schulen 156 Kinder daran teil. Die Einführung des MUK erfolgte zunächst in Form von zusätzlichem Nachmittagsunterricht. Die Kinder mehrerer Schulen wurden zusammengefasst. Die Lehrer wurden ausschließlich auf Honorarbasis⁵⁹ beschäftigt.

Diese Regelung erwies sich in vieler Hinsicht als unbefriedigend. Es war schwierig, die Kinder zur Teilnahme am Nachmittagsunterricht zu motivieren. Da für die meisten Kinder der MUK nicht an „ihrer“ Schule stattfand, mussten sie weite Wege auf sich nehmen. Es entstanden Fahrtkosten, die v.a. für Flüchtlingsfamilien nicht aufzubringen waren. Viele Eltern hatten keine Zeit, die jüngeren Kinder auf dem Schulweg zu begleiten. Die nachlassende Anwesenheit der Kinder verbunden mit der geringen Bezahlung führte wiederum zur Demotivation der kurdischen Lehrer. Von anfangs sieben Lehrern quittierten im Laufe des Schuljahrs drei den Dienst.

Da die Lehrer nur nachmittags unterrichteten, bekamen sie keinen Kontakt zu den anderen Lehrern. Fehlende Integration ins Kollegium führte dazu, dass die kurdischen Lehrer eher als Störenfriede von außen betrachtet wurden. An den meisten Schulen wurde dem MUK kein eigenes Klassenzimmer zur Verfügung gestellt. Dadurch gab es Konflikte mit den jeweiligen Klassenlehrern, die nicht wollten, dass die Sitzordnung verändert oder die sich dort befindlichen Lernmaterialien benutzt werden. So banale Angelegenheiten wie darauf aufzupassen, dass die Schüler nichts im Klassenzimmer anfassen, oder Störungen durch das Reinigungspersonal, schufen nicht gerade die ideale Lernatmosphäre.

Nach Intervention des kurdischen Elternrats beschloss die Schulbehörde unter der Voraussetzung, dass mehr als zehn Kinder (in Ausnahmefällen acht Kinder) zur Teilnahme zur Verfügung stehen, den MUK in den Vormittagsunterricht zu integrieren. An 12 Hamburger Schulen wurden zwischen 10 und 25 kurdische Kinder gezählt. MUK soll als Wahlpflichtfach im Umfang von drei Stunden in der Woche stattfinden. Dafür sind zwei halbe Lehrerstellen vorgesehen.⁶⁰ Die Lehrkräfte müssen folgende Qualifikationen vorweisen: Abschluss des „Lise“ in der Türkei (vergleichbar mit dem deutschen Gymnasium), Unterrichtserfahrung in Kurdisch, Deutsch- und Kurdisch-Kenntnisse, Teilnahme an den vom Senat durchgeführten Fortbildungen.

⁵⁷ Muttersprachlicher Unterricht Türkisch wird sowohl unter Aufsicht der Hamburger Schulbehörde als auch als Zusatzunterricht am Nachmittag unter Federführung des türkischen Konsulat erteilt. Hamburg hat etwa 50 Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht eingestellt. Die Mehrheit unterrichtet Türkisch. Nur je ein Lehrer unterrichtet Griechisch, Italienisch, Portugiesisch und einer unterrichtet Roma und Sinti.

⁵⁸ Nach offizieller Hamburger Statistik leben in Hamburg 35.000 Kurden und Kurdinnen. Der Elternrat schätzt, dass etwa 5.000 kurdische Kinder Hamburger Schulen besuchen.

⁵⁹ Mit 25.- DM pro Unterrichtsstunde lag die Dotierung am untersten Ende der üblichen Bezahlung für sogenannte freiberufliche Lehrer.

⁶⁰ Die Vergütung erfolgt voraussichtlich nach BAT V b als Zeitvertrag bis zum Schuljahresende, so dass die Sommerferien nicht bezahlt werden.

Allerdings überlässt die Schulbehörde die Umsetzung der Entscheidung für die Integration des MUK in den Regelunterricht den Schulleitern bzw. dem kurdischen Elternrat. Das Projekt bleibt abhängig von dem Engagement des Elternrats, der Kurdischlehrer sowie der Bereitschaft der jeweiligen Schulleiter, den MUK einzuführen. Vor allem an den Schulen, an denen Türkischlehrer beschäftigt sind, zeigen Schulleiter Bedenken. Sie befürchten, dass die kurdischen Kinder, die jetzt den muttersprachlichen Unterricht Türkisch besuchen, zum MUK überwechseln würden, und dass dies zu unerfreulichen Auseinandersetzungen und eventuell auch zur Entlassung des Türkischlehrers führen könnte. Einen gewissen Druck übt auch eine vom türkischen Konsulat organisierte Lobby aus. Daneben spielen fehlende Ressourcen wie Raumprobleme und die Finanzierung eine Rolle.

Zu den institutionellen Schwierigkeiten kommt das Problem, dass die kurdische Bevölkerung in Hamburg relativ heterogen ist. Sie kommt aus vielen verschiedenen Regionen Kurdistans und spricht verschiedene Dialekte und Mundarten. In den einzelnen Klassen ist das Niveau der Schüler unterschiedlich. Es reicht von keinen Kurmanci-Kenntnissen bis zu guter mündlicher Kompetenz. Die Lehrer müssen differenzierten Unterricht auf vier bis fünf unterschiedlichen Niveaus durchführen.

MUK wird nur in Kurmanci erteilt. Die Familien, die Sorani sprechen, sind über ganz Hamburg verstreut, so dass keine Lerngruppen zusammengestellt werden können. Die Zazaki-Sprecher sind überwiegend Asylbewerber v.a. einzelne Männer, die ohne Familien geflohen sind. Deswegen gibt es für muttersprachlichen Unterricht in Zazaki kaum einen Bedarf.

Neben der didaktischen Herausforderung von heterogenen Lernergruppen scheinen auch die halbherzigen Entscheidungen der Kultusbürokratie für die vielen Schwierigkeiten des MUK verantwortlich. Die Hamburger Landesregierung konnte oder wollte ihre politische Entscheidung, muttersprachlichen Unterricht in den tatsächlich gesprochenen Sprachen nur noch unter deutscher Schulaufsicht durchzuführen, bisher nur in Teilbereichen umsetzen.

6.4.5. Kein muttersprachlicher Unterricht – das „Modell“ Baden-Württemberg

Baden-Württemberg dient als Beispiel für ein Land, das die bildungspolitische Verantwortung für den muttersprachlichen Unterricht ablehnt. Dieser wird in bilateralen Verträgen mit den Herkunftsländern geregelt. Das bedeutet, der türkische muttersprachliche Unterricht untersteht nicht der Schulaufsicht des Kultusministeriums, sondern wird von den jeweiligen Konsulaten organisiert, beaufsichtigt und durchgeführt. Die Lehrer sind keine Landesbediensteten, sondern werden von den Behörden der Herkunftsländer angestellt. Die Lehrpläne werden in den Herkunftsländern entwickelt und entsprechen den dort geltenden pädagogischen Zielsetzungen. Der „Konsulatsunterricht“ wird vom Land bezuschusst und findet außerhalb der normalen Schulzeit statt. In der Verwaltungsvorschrift für den „Unterricht mit ausländischen Kindern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg“ vom 29.3.1993 werden die Richtlinien formuliert.

- „1. Zur Förderung der ausländischen Schüler in ihrer Muttersprache kann das jeweilige (General)Konsulat Unterrichtskurse in eigener Verantwortung durchführen (Muttersprache, Geschichte, Landeskunde). Diese Kurse werden von der Schulverwaltung unterstützt, unterliegen aber nicht deren Aufsicht. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den deutschen Schulbehörden und Schulen und den Vertretungen und Lehrern der Herkunftsländer ist anzustreben.
2. Die muttersprachlichen Kurse umfassen in der Regel bis zu fünf Wochenstunden. Vor ihrer Einrichtung sind die Kurse dem Ministerium für Kultus und Sport anzuzeigen. Die Teilnahme ist freiwillig.

3. Die Schulträger werden gebeten, Schulräume für den muttersprachlichen Zusatzunterricht kostenlos zur Verfügung zu stellen. Die Schulen sorgen im Rahmen des Möglichen für eine Abstimmung bei der Stundenplangestaltung mit den Beauftragten der (General)-Konsulate.“

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als die offiziellen Staatssprachen der Herkunftsländer sind von vornherein vom Unterricht in ihrer Muttersprache ausgeschlossen, genauso wie Kinder, deren Eltern den Muttersprachenunterricht nicht mit der Vermittlung der Staatsideologie der jeweiligen Herkunftsländer verknüpft sehen wollen. Im vom Türkischen Konsulat veranstalteten Unterricht werden die gleichen Schulbücher wie in der Türkei benutzt. In diesen Schulbüchern gibt es nur die türkische Ethnie und die sunnitische Religion. Andere Ethnien wie die Kurden und andere Religionsgemeinschaften wie die der Aleviten oder Yeziden werden nicht erwähnt.

Sicher hätten auch viele kurdische Eltern ein Interesse daran, dass ihre Kinder Türkisch lernen, aber nicht verbunden mit türkisch-nationalistischer Propaganda. Der „Konsulatsunterricht“ verfolgt weniger das Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit, sondern der türkische Staat nutzt die Möglichkeit, „seine“ Kinder auf die staatliche Loyalität einzuschwören. Der Spiegel (43/1998) kritisiert, dass die türkischen Schüler „in die Zwickmühle zwischen den westlichen Werten ihrer Umwelt und den nationalistischen ihrer angeblichen Heimat“ geraten. Die grüne Landtagsfraktion⁶¹ sieht ein ähnliches Problem: „Offenkundig werden schwierige zwischenstaatliche, gesellschaftliche und (verfassungs-)rechtliche Probleme auf die betroffenen Kinder abgeladen. ... Wenn sie neben der allgemeinbildenden deutschen Schule, die sie besuchen müssen, muttersprachlichen Unterricht unter der Regie der Konsulate erteilt bekommen, geraten sie am selben Tag in völlig unterschiedliche Lebenswelten, von den vermittelten Werten bis zu den Unterrichtsmethoden.“

Die zuständige Ministerin Schultz-Hector antwortete: „Der muttersprachliche Zusatzunterricht dient der Bewahrung und Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur und soll gegebenenfalls eine möglichst reibungslose Wiedereingliederung der Schüler in Schule und Gesellschaft des Herkunftlandes ermöglichen. Er kann deshalb keine Fortsetzung des deutschen Unterrichts in der Muttersprache sein, sondern muss sich am heimatlichen Schulwesen orientieren. Es kann nicht im Interesse der ausländischen Schülerinnen und Schüler liegen, einen von deutscher Seite bestimmten muttersprachlichen Zusatzunterricht zu erhalten, der von den zuständigen Stellen des Heimatlandes nicht anerkannt wird.“

Auf eine Anfrage der SPD-Fraktion⁶² antwortete die baden-württembergische Landesregierung, dass es „nicht die Aufgabe des Aufnahmestaates“ sei, „dem Erhalt der sprachlichen, kulturellen und nationalen Identität ausländischer Kinder Rechnung zu tragen. Hierzu sind die Herkunftsländer berufen, die selbst darüber entscheiden sollten, welche Bildungsinhalte ihren jungen Staatsbürgern ... vermittelt werden sollten.“

Dem bildungspolitischen Konzept der baden-württembergischen Landesregierung liegt ein statischer Kulturbegriff zugrunde. Die deutsche Kultur wird durch die deutsche Schule repräsentiert. Die türkische (oder eine andere Migranten-) Kultur wird durch den türkischen Staat vertreten. Eine Annäherung oder Synthese beider oder mehrerer Kulturen scheidet aus. Darüber hinaus hat die Landesregierung offensichtlich keine Widersprüche zu den Bildungsinhalten der Türkischen Republik. Ihr wird freie Hand gelassen, diese ihren „jungen Staatsbürgern“ zu vermitteln.

Das baden-württembergische Modell war immer von bildungspolitischer Kritik begleitet. Für die GEW schreibt der Schulleiter Helmut Mackert (1994): „Zunächst kann als Konsens festgehalten werden, dass Bildung und Erziehung etwas beitragen sollen zur Auslegung des kulturellen und

⁶¹ Anfrage der Abgeordneten Winfried Kretschmann u.a. an das Ministerium für Kultus und Sport vom 7.6.1991 und Antwort der Landesregierung. Landtagsdrucksache Baden-Württemberg 10/5371.

⁶² Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD vom 14.10.1993. Landtagsdrucksache Baden-Württemberg 11/2723.

sozialen Selbstverständnisses der nachkommenden Generationen.“ Der Zielsetzung der „Bewahrung der kulturellen Identität“ liege allerdings ein „statisches Verständnis der Tradierung von Sprache und Kultur“ zugrunde. „In seiner bildenden und erzieherischen Mittlerfunktion zwischen familialen Traditionen, der Kultur der Herkunftsländer und unserer kulturellen und sozialen Wirklichkeit scheint mir der pädagogisch bedeutsame Beitrag und die bildungspolitisch zielführende Aufgabenstellung des muttersprachlichen Unterrichts zu liegen.“

Da dauerhafte pädagogische und schulische Kooperation am Status des muttersprachlichen Unterrichts scheitere, bleibe das baden-württembergische Konzept ohne Zukunft. Trotz der Anstrengung aller Beteiligten konnte eine integrierende Zielsetzung in Baden-Württemberg nicht erreicht werden. Die ausländischen Lehrkräfte werden in der Regel nur fünf Jahre im Ausland eingesetzt. Sie werden zu einem Zeitpunkt zurückberufen, zu dem sich Kontakte mit dem Kollegium aufgebaut haben. Mackert fährt fort: Durch den fehlenden gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag bleibe der „muttersprachliche Unterricht grundsätzlich eine pädagogisch und didaktisch gleichsam exterritoriale Enklave.“ (ebd.) Durch die unbefriedigende Regelung des muttersprachlichen Unterrichts könnten die muttersprachlichen Lehrer kaum dazu beitragen, die Zusammenarbeit der Schule mit den ausländischen Eltern zu verbessern. Der muttersprachliche Unterricht werde von den Schülern mehr als zusätzliche Belastung empfunden. Durch einen abgestimmten Lehrplan und eine sprachdidaktisch koordinierte Zweisprachigkeit könne er hingegen eine lernfördernde Kraft entfalten.

Obwohl die Landesregierung von Baden-Württemberg behauptet, vor allem die Integration der ausländischen Kinder anzustreben, trägt das dortige Modell in einem weit stärkerem Maße zur Ethnisierung bei, als das Modell in Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen. In Baden-Württemberg wird den ausländischen Kindern nach dem jeweiligen Herkunftsland, als dessen „junge Staatsbürger“ sie angesehen werden, ihre Ethnizität zugeschrieben. Wenn sie sich mit dieser zugeschriebenen Identität nicht identifizieren können oder wollen, bleibt ihnen kein Angebot mehr, denn ein Recht auf Integration in den Unterricht wird nur unter dem Vorbehalt zugestanden, dass „die deutschen Kinder keine schulischen Nachteile erleiden“.⁶³

Indem Ethnizität Staaten zugeordnet wird, wird diese zur unveränderlichen Größe erhoben, genauso unantastbar wie die Integrität von Staaten. Den Migrantenkindern bleibt kein andere Wahl, als sich zu assimilieren - sofern man ihnen eine Chance lässt - oder sich weiter als Staatsbürger des Herkunftslandes zu verstehen.

Auch in Baden-Württemberg gibt es jahrelange Bemühungen kurdischer Eltern für MUK. In Stuttgart und Karlsruhe haben sich Elternvereine gegründet. Der kurdische Elternverein in Stuttgart hat 1997 eine Konzeption für das Projekt „LehrerInnenausbildung für den muttersprachlichen Unterricht kurdischer Kinder“⁶⁴ vorgelegt. Der Elternverein hält es für wünschenswert, dass der Kurdischunterricht unabhängig von kurdischen Vereinen an allgemeinbildenden Schulen angeboten wird. Dazu müssten wie in anderen Bundesländern spezielle Lösungsmöglichkeiten gefunden werden. In Stuttgart wie in Karlsruhe⁶⁵ gibt es parallel dazu Versuche der Elternvereine, MUK in Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern zu realisieren.

⁶³ In einer Verwaltungsvorschrift für den „Unterricht mit ausländischen Kindern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg“ vom 29. März 1993 heißt es: „Richtschnur im Bildungsbereich ist dabei, die volle schulische Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den Unterricht zu erreichen. Dabei dürfen die deutschen Kinder keine schulischen Nachteile erleiden.“

⁶⁴ Die Ausbildung umfasst die folgenden Inhalte: Kurdisch in Wort und Schrift, kurdische Literatur, Landeskunde und Geschichte, Didaktik und Methodik im Sprachunterricht, Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. Das Projekt wird von der Volkshochschule Stuttgart, der GEW und der Evangelischen Akademie Bad Boll unterstützt.

⁶⁵ In Karlsruhe führt der Elternverein seit November 1999 kurdischen muttersprachlichen Unterricht in Eigeninitiative durch.

6.4.6. Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch

Die Verknüpfung von muttersprachlichem Unterricht und Landeskunde mit der Kulturpolitik der ehemaligen Anwerbestaaten war eine bildungspolitische Fehlentscheidung, die nur mit dem damaligen politischen Willen, die „Gastarbeiter“ irgendwann wieder in ihre Heimat zurückzuschicken, zu erklären ist. Heute ist jede Orientierung an den Gedanken der Rückkehrfähigkeit zum Anachronismus geworden. Mittlerweile lebt die dritte Migrantengeneration in Deutschland. Die Mehrheit der Zuwanderer strebt einen dauerhaften Aufenthalt in der Bundesrepublik an.

Will er nicht zum „exotischen Museumsstück“ werden, muss muttersprachlicher Unterricht Ziele verfolgen, die mit der Lebensrealität der Migrantenkinder in Verbindung stehen. Die Möglichkeit sich mit seiner Familie, seiner Geschichte, den Verhältnissen im Herkunftsland sowie den Familienmitgliedern im Herkunftsland tatsächlich auseinandersetzen zu können, soll den jungen Migranten dazu verhelfen, selbstbewusst mit ihrer Situation umgehen und Entscheidungen treffen zu können. Die Konzepte, die die sprachliche Selbstdefinition der Migranten übergehen oder nationalstaatliche Zuschreibungen festigen, schließen die kurdische Minderheit aus und bewirken damit deren Desintegration. Die veränderte Zusammensetzung der Schüler ausländischer Herkunft rechtfertigt nicht mehr die Orientierung der Auswahl von Sprachen des muttersprachlichen Unterrichts an den ehemaligen Anwerbeländern. Der Prozentsatz der Schüler, die nicht aus den ehemaligen „Gastarbeiterländern“ kommen, ist steigend.

In den 90er Jahren hat ein Umdenken in Bezug auf muttersprachlichen Unterricht stattgefunden. Mehrere Bundesländer haben davon Abstand genommen, als Muttersprache nur die offiziellen Amtssprachen der ehemaligen Anwerbeländer anzusehen und tendieren zur Orientierung an der tatsächlich gesprochenen Familiensprache. Die Argumente, die gegen MUK vorgebracht werden, haben sich gewandelt. Heute ist es weniger die Ignoranz gegenüber den Kulturen der Migranten oder die Rücksicht gegenüber der Kultur und Sprachpolitik der Anwerbeländer, die Politiker gegen die Einführung von MUK vorbringen, sondern v.a. fehlende finanzielle Mittel. Auch so konsequente Konzeptionen wie die von Niedersachsen knüpfen die Erweiterung des muttersprachlichen Angebots an das Vorhandensein von finanziellen Ressourcen.

Die föderale Struktur der Bundesrepublik erlaubt zwar einigen Bundesländern, weiterhin völlig an den Realitäten vorbei zu planen und den muttersprachlichen Unterricht weiterhin den Herkunftstaaten zu überlassen. Die föderale Struktur ermöglicht aber auch positive Lösungen einzelner Bundesländer ohne einen allgemeinen politischen Konsens. Einige Bundesländer haben die Verantwortung für den muttersprachlichen Unterricht der in ihren Ländern lebenden Schüler unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit übernommen. Für die meisten kurdischen Eltern sind die komplizierten unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen in den verschiedenen Bundesländern nicht zu durchschauen. Da diese Situation wenig geeignet ist, Vertrauen in das deutsche Schulsystem zu schaffen, ist Aufklärung und Elternarbeit um so dringender erforderlich.

Die Beschreibung des Hamburger Modells zeigt, dass eine Verlagerung der Verantwortung an die Schulen bzw. Schulleiter enorme Belastungen schafft. Der einzelne Schulleiter bzw. das Kollegium wird mit Problemen konfrontiert, die in einem Bereich liegen, der sich völlig dem Einfluss der Schule entzieht. Damit wird eine Entscheidung, die ganz eindeutig von der Politik zu fällen wäre, an die Pädagogik delegiert. Zu Recht fühlen sich die einzelnen Schulen überfordert. Sie befürchten Auseinandersetzungen, deren Dimension sie glauben, nicht abschätzen zu können, deren Lösung ihnen aber alleine überlassen bleibt. Die Angst vor ungeahnten Konflikten schafft Vorbehalte gegenüber neuen Modellen.

Verschiedene Projekte zeigen, dass es einen Bedarf an MUK gibt. In Bremen beteiligen sich ca. 160 Schüler (Schuljahr 1998/99), in Niedersachsen 595 Schüler (Schuljahr 1998/99) und in Hamburg ca. 160 Schüler (Schuljahr 1997/98) am MUK. Rechnet man noch einige Projekte und die Erprobungsphase in Nordrhein-Westfalen dazu, dann wird etwas mehr als tausend kurdischen Schülern derzeit in der Bundesrepublik MUK erteilt. Im Vergleich dazu erhalten fast 200.000

Schüler (Spiegel 43/1998) muttersprachlichen Unterricht Türkisch. Die Diskrepanz ist nach wie vor erheblich.

Der derzeitige Zustand in den Bundesländern, die wie Baden-Württemberg keinen MUK erteilen, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Die Länder müssten eventuell im Zusammenhang mit dem Bund rechtliche und finanzielle Voraussetzungen schaffen, um den MUK wie auch den Unterricht in Muttersprachen anderer Minderheiten in den Regelunterricht zu integrieren.

Das niedersächsische Modell könnte dabei als Vorbild dienen. Dort übernimmt das Kultusministerium umfassend die Verantwortung für die Einführung und Durchführung des MUK und damit auch für eventuell auftretende Probleme. Mit einer solchen Autorität im Rücken können Schulleiter und Lehrer sehr viel souveräner möglicher Kritik begegnen, egal, ob sie von der Mehrheitsgesellschaft kommt, die weder den finanziellen noch den organisatorischen Aufwand für die Minderheit akzeptieren will, oder von einer von den türkischen Konsulaten organisierten Lobby. Um Unruhe an der Schule zu vermeiden, muss die Schulbehörde geeignete Maßnahmen treffen, dass Lehrer für Türkisch- und für Kurdischunterricht nicht in unmittelbare Konkurrenz zueinander geraten („Entweder wird ein Kurdisch- oder ein Türkischlehrer finanziert.“).

Zahlreiche Theorien über Zweitspracherwerb sowie interkulturelle Ansätze sehen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Bereicherung. Obwohl in vielen Veröffentlichungen seit Jahrzehnten gefordert wird, dass die Schule die vorhandene Mehrsprachigkeit fördern müsse, gelingt es erst der Dynamik des europäischen Einigungsprozesses, die finanziellen Mittel für entsprechende Forschung und notwendige Projekte hervorzubringen. Was der internationalen Arbeitsmigration nie gelang, die Ideologie des deutschen Monolinguisms in Frage zu stellen, schafft die Europäische Integration. Aber auch die Substituierung des deutschen Nationalismus durch einen europäischen Nationalismus schafft kaum einen Raum für Migrantensprachen. Wohl formulierte Richtlinien interkultureller Zielsetzung können nicht darüber hinweg täuschen, dass die Europäische Integration zugereiste Minderheiten weiter ins Hintertreffen geraten lassen wird zugunsten einer Vielsprachenkompetenz in europäischen Sprachen. Während finanzstarke Töpfe dazu beitragen, die politische Entscheidung für die europäische Einigung bei den kommenden Generationen auch ideologisch zu festigen und der zukünftigen Elite im Kampf um globale Märkte das notwendige kulturelle Kapital mitzugeben, werden die Migrantensprachen zurückgedrängt.

Gleichzeitig scheint sich aber die Ansicht durchzusetzen, dass die pädagogischen Probleme, die mit dem MUK verbunden sind, keine Argumente gegen den MUK, sondern Aufgaben sind, an deren Lösung gearbeitet werden muss. Wie die Diskussion im Bremer Projekt zeigt, sind in sprachwissenschaftlicher Hinsicht noch viele Fragen zu klären. Ein Universitätsfach Kurdologie könnte zur Klärung dieser Fragen z.B. durch Studien über den Gebrauch kurdischer Begriffe und Strukturen beitragen. Zu den pädagogischen Erfordernissen gehört auch eine systematische Elternarbeit.

Eine besondere Herausforderung scheint mir die Heterogenität der kurdischen Lernergruppen zu sein. Hier überschneiden sich sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus und sich regional unterscheidende Mundarten. Die didaktisch-methodischen Fragen müssen in wissenschaftlichen Arbeitsgruppen angegangen werden. Dazu gehört auch der Bereich der Lehrmaterialienerstellung. Hier zeigen sich im Primarbereich schon erfolgversprechende Ansätze. Defizite gibt es im Sekundarbereich. Es stellt sich auch die Frage, wie die kurdischen Schüler das Interesse, das der MUK bei ihnen weckt, befriedigen können. Die Schüler haben kaum Zugang zu kurdischer Literatur. Es fehlen Buchläden und Büchereien, die kurdischsprachige Literatur anbieten. Auch altersadäquate Zeitschriften in kurdischer Sprache wären zur intellektuellen Weiterentwicklung notwendig.

7. Exkurs: Islamischer Religionsunterricht aus der Perspektive nicht-türkischer Ethnien und religiöser Minderheiten in der Türkei

In der Diskussion um die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen wurde die Perspektive der Einwanderer aus der Türkei, die weder der dominanten Ethnie noch Religion angehören, bisher wenig beachtet. Die offizielle türkische Politik will das Bild eines homogenen türkischen Staatsvolks aufrechterhalten. Danach ist ein türkischer Staatsbürger ethnisch ein Türke und der Religion nach ein sunnitischer Muslim. Neben kleineren religiösen Minderheiten wie Christen, Juden und Yezidi gehören etwa 20 Prozent der türkischen Staatsangehörigen dem alevitischen Glauben an. „Ebenso wenig wie die Kurden als Ethnie lassen sich auch die anatolischen Alevi als nichtsunnitische Glaubensgemeinschaft in die Staatsideologie einfügen.“ (Spuler-Stegemann 1996, S. 245)¹

Seit den 50er Jahren versucht die offizielle türkische Politik zunehmend, den islamischen Glauben für politische Ziele - auch im Zusammenhang mit der Kurdenfrage - zu funktionalisieren. Die türkisch-islamische Synthese, die von einer engen Verzahnung des islamischen Glaubens und dem türkischen Nationalismus ausgeht, wurde zur Doktrin der offiziellen türkischen Kulturpolitik.

7.1. Religiöse Minderheiten in der Türkei

Vielfach wird von einer Zahl von 2,5 Millionen in Deutschland lebenden Muslimen ausgegangen. Dabei werden die 1,9 Millionen Einwanderer aus der Türkei zu 100 Prozent zu den Muslimen gerechnet. Das entspricht der offiziellen türkischen Darstellung, danach sind 99,2 Prozent der türkischen Staatsbürger Muslime (Spuler-Stegemann 1996, S. 232). Aleviten, deren Zugehörigkeit zum Islam umstritten ist, werden ignoriert bzw. stillschweigend zu den Muslimen hinzu addiert.

Nach den sunnitischen Muslimen bilden die Aleviten (oder Alevi) die zweitgrößte Religionsgemeinschaft in der Türkei. Da die türkische Politik kein Interesse an einer Statistik über religiöse Unterschiede in der Türkei hat², kann die Zahl der Aleviten nur geschätzt werden. Die Angaben über den Bevölkerungsanteil der Aleviten reichen von 10 bis 40 Prozent (ebd., S. 211). Die meisten deutschen Orientalisten gehen von einem Anteil von 20 Prozent aus (Kehl-Bodrogi 1989, S. 503).

Es ist zu vermuten, dass der Anteil der Aleviten unter den türkischen Staatsbürgern in der Bundesrepublik höher ist als in der Türkei selber. „In Deutschland sind etwa ein Drittel der Bevölkerung aus der Türkei Aleviten, darunter nur ein kleiner Teil der kurdischen Minderheit. Dieser überproportionale Anteil ist auf verstärkte Diskriminierungserfahrungen der Aleviten in der Türkei seit Mitte der 60er Jahre zurückzuführen, die den Entschluss zur Migration oftmals mitbestimmten.“ (Schmalz-Jacobsen 1995, S. 228)³

¹ Franz Erhard (1998, S. 19) vom Deutschen Orient-Institut Hamburg schreibt: „Dadurch, dass etwa ein Viertel bis ein Drittel der Alevi gleichzeitig Kurden sind, ergeben sich Verquickungen zwischen dem Kurden- und dem Alevitenproblem in der Türkei.“

² Vāth (1993, S. 219) schreibt: „Aus diesem Grund wurde z.B. bei der letzten Volkszählung im Oktober 1990 die Frage der Religionszugehörigkeit kurzerhand aus dem Fragenkatalog gestrichen.“

³ FR, 14.3.1995: „In Deutschland leben gegenwärtig rund 600.000 Aleviten.“

Nach Nestmann (1989) leben die Aleviten überwiegend „in einem breiten Grenzgürtel am Rande des ostanatolischen Kulturraums“. Es gibt Aleviten türkischer wie kurdischer Herkunft, wobei erstere die Mehrheit darstellen.

Im letzten Jahrzehnt hat in der Türkei eine lebhafte Debatte um die Aleviten eingesetzt. Sowohl bei sunnitischen Theologen und Wissenschaftlern als auch in der inneralevitischen Diskussion besteht keine Einigkeit darüber, ob es sich bei den Aleviten um eine islamische Religion handelt oder nicht. Auch bei den Alevitentum-Forschern „herrscht keine Übereinkunft darüber, ob der anatolische Alevismus innerhalb oder außerhalb des Islam zu bewerten ist.“ (Engin 1996, S. 694) Es existieren eine Vielzahl widersprüchlicher Thesen über das Alevitentum. Engin (1996) hat die wichtigsten Thesen zusammengefasst. Es gibt sowohl Betrachtungsweisen, die eine große Übereinstimmung zwischen Aleviten und Schiiten feststellen, als auch welche, die keine Gemeinsamkeiten sehen. Auch von sunnitischer Seite her gibt es Richtungen, die die Gemeinsamkeiten hervorheben und andere Richtungen, die die Aleviten als „Ungläubige“ ansehen. Danach sei das Alevitentum ein „abtrünniger Seitenarm“, der zum Sunnismus bekehrt werden müsse. Oder er sei ein Aberglaube, „den die Juden zur Spaltung des islamischen Glaubens entwickelten“. Es gibt türkische wie kurdische Stimmen, die das Alevitentum für ihre jeweilige nationale Ideologie funktionalisieren. Einmal wird das Alevitentum als eine „protürkische“ Religion auf Grundlage des Islam angesehen oder als ein „türkischer Weg zum Islam“. Kurdische Thesen über das Alevitentum gehen hingegen davon aus, dass dieses aus „dem Widerstand des kurdischen Volkes entstanden sei“ und dieser Glaube, „die dem kurdischen Volk eigene Lebensform“ sei.⁴

Väth erklärt die ständig wachsende Zahl von Interpretationen des alevitischen Glaubens damit, dass die Aleviten nicht mehr in Abgeschlossenheit leben: „Die Losgelöstheit einer wachsenden Zahl von Aleviten vom eigenen kulturellen Erbe regte sowohl verantwortliche alevitische als auch nicht-alevitische Kreise an, dieses Vakuum mit einer eigenen Interpretation des Alevitentums zu füllen. Sah man doch hierdurch die Möglichkeit, einem nicht unbeträchtlichen Teil der türkischen Gesellschaft eine neue Identität zu vermitteln.“ (Väth 1993, S. 216)

Bei der Verschiedenartigkeit und Widersprüchlichkeit der Thesen entsteht nicht unbedingt der Eindruck, es würde von der gleichen Sache gesprochen. Allerdings haben die Aleviten einige Gemeinsamkeiten, die sie deutlich vom sunnitischen Islam unterscheiden. Als erstes wäre das Kriterium der Selbstdefinition zu nennen. Aleviten beschreiben und fühlen sich selber als Aleviten, ganz gleich, welcher ideologischen Richtung sie anhängen, und ob sie die Religion praktizieren oder nicht.

Auch für Außenstehende erkennbar unterscheiden sich Aleviten und Sunniten voneinander: Aleviten haben keine Moscheen, sie verrichten keine rituellen Gebete, sie fasten nicht im Monat Ramadan und für sie gilt das Alkoholverbot nicht.

Historisch geht die Trennung zwischen Sunniten und Aleviten auf den Machtkampf zurück, der nach dem Tode des Propheten Mohammed um seine Nachfolge entstand. Die Aleviten glauben genauso wie die Schiiten, dass das Oberhaupt der islamischen Gemeinschaft der Familie des Propheten entstammen muss. Sein einziger männlicher Nachkomme war sein Neffe und Schwiegersohn Ali, der bei diesem Machtkampf unterlag. Der Begriff Aleviten geht auf Ali zurück, dem beinahe göttliche Verehrung entgegengebracht wird. Da nach ihrem Glauben Ali in einer Moschee ermordet wurde, haben die Aleviten keine Moscheen. Gebete und religiöse Handlungen verrichten sie in Gebetshäusern (cem evleri).

Aleviten gebrauchen zwar eine der sunnitischen als auch der schiitischen Richtung des Islam entlehnte Terminologie, haben die Begriffe aber inhaltlich anders besetzt. Väth (1993, S. 215) sieht darin den Grund dafür, dass sie von Sunniten und Schiiten gleichermaßen als Abtrünnige vom rechten Weg angesehen werden.

⁴ Diese These wird insbesondere von dem kurdischen Publizisten Cemsid Bender vertreten (hier zit. nach Engin 1996).

Die fünf Glaubensregeln (Säulen) des Islams (Glaubensbekenntnis, rituelles Gebet, Fasten, Sozialabgabe, Pilgerfahrt nach Mekka), die von Schiiten und Sunniten gleichermaßen als Fundament des Glaubens anerkannt werden, gelten für die Aleviten nicht. Für die Aleviten wird der Glaube vor allem innerlich gelebt, so dass von äußerlichen Religionsbezeugungen abgesehen werden kann. „Die als sklavisch und heuchlerisch empfundene Erfüllung der islamischen Pflichtübungen seitens der Sunniten ist noch heute Gegenstand von Spott und Belustigung.“ (Kehl-Bodrogi 1989, S. 507)

Gegenüber den Sunniten genießen die Frauen bei den Aleviten relativ viele Freiheiten. Auch die Geschlechtertrennung im Alltagsleben ist nicht so stark ausgeprägt. Frauen sind in religiöse Handlungen gleichberechtigt mit einbezogen. Deswegen werden ihnen von Sunniten sexuelle Ausschweifungen vorgeworfen. Zu Unrecht - denn die spezifisch alevitische Ethik schreibt vor, „die Hände, die Zunge und die Lende zu beherrschen“ (ebd.).⁵

In der Zeit des Osmanischen Reiches waren die Aleviten als von der offiziellen Religion abweichende religiöse Minderheit fortwährend einer mehr oder weniger starken Verfolgung ausgesetzt. Davor zogen sich viele in die unzugängliche Bergregionen zurück. Dort entstand ein Leben in Marginalität, das sich als Schutz streng nach außen abgrenzte. Die Abgeschlossenheit galt als Garant für die Bewahrung der kulturellen und religiösen Tradition.

Aufgrund der Minderheitenrolle begrüßten die Aleviten jede Schwächung des sunnitischen Islams. Atatürks laizistische Reformen weckten bei ihnen große Hoffnungen. Von der Beseitigung des Kalifats und der Abschaffung des Islams als Staatsreligion versprachen sich die Aleviten, als gleichberechtigte Mitglieder der neuen Republik anerkannt zu werden. Der Kemalismus versuchte, sie an sich zu binden. „Bei der Suche nach ‘nationalen Werten’ entdeckte man die Aleviten als Bewahrer einer von fremden Einflüssen freien, originären türkischen Kultur.“ (Kehl-Bodrogi 1989, S. 506) Die Mehrzahl der türkischen Aleviten nahm die Rolle als Bewahrer türkischer Werte an und hoffte, ausgehend von diesem Selbstverständnis, vom Staat auch als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft anerkannt und nicht länger verfolgt zu werden.

Falls die kurdischen Aleviten zunächst auch Hoffnungen in die laizistische Politik Atatürks gesetzt haben sollten, so wurden sie spätestens bei der Niederschlagung des Dersim-Aufstands von 1936 bis 1939 eines besseren belehrt. Die in den unwegsamen schwer kontrollierbaren Gebieten von Dersim (bzw. Tunceli)⁶ lebenden Kurden sind überwiegend Aleviten.

Sie konnten trotz machtpolitischer Veränderungen Jahrhunderte lang relative Souveränität beibehalten. Auch die Niederschlagung anderer kurdischer Aufstände wie des Scheich-Said-Aufstands 1925 beunruhigte die alevitischen Kurden kaum. Schenkten sie doch der offiziellen kemalistischen Propaganda Glauben, nachdem das militärische Eingreifen nicht gegen die Kurden, sondern gegen die islamisch-feudalistische Restaurationsbestrebungen gerichtet war.

Aber Atatürk hatte ganz andere Ziele: „Dersim ist für die Türkische Republik eine Eiterbeule. Es ist absolut erforderlich, diese Eiterbeule zu operieren, bedauerlichen Vorfällen zuvorzukommen, die Gesundheit der Heimat zu erhalten.“ (Mustafa Kemal, zit. n. Arıkan 1994, S. 44)

Um die „Eiterbeule“ Dersim zu beseitigen, plante die türkische Regierung in den 30er Jahren umfangreiche Deportationen. Dagegen entfaltete sich ein erbitterter Widerstand, der sich zu einem dreijährigen Krieg zwischen der türkischen Armee und kurdischen Partisanenverbänden ausweitete. Nach drei Jahren waren Zehntausende von Zivilisten ermordet.⁷ Viele der Überlebenden wurden in den Westen der Türkei deportiert.

Die kurdisch-alevitische Identität der Bewohner Dersims ist der staatlich propagierten türkisch-sunnitischen Ideologie stets ein Dorn im Auge. Auch heute noch werden die Bewohnerinnen und

⁵ „eline, diline, beline sahip olmak“.

⁶ Die Region wurde 1936 von der türkischen Regierung durch ein Gesetz von Dersim in Tunceli unbenannt. Die Ersetzung einer kurdischen geografischen Bezeichnung durch eine türkische war Teil der Assimilationspolitik.

⁷ Offizielle türkische Quellen geben die Zahl 50.000 an, kurdische Quellen sprechen von bis zu 250.000 Toten.

Bewohner Dersims mit der diffamierend gemeinten Abkürzung „KKK“ bezeichnet. Die drei „K“ stehen für Kızılbaş (alevitische Glaubensrichtung⁸), für Kurden und für Kommunisten. In der Tat ist der Anteil alevitischer Kurden in allen sozialistischen und kommunistischen Gruppierungen besonders hoch.

Ende der 70er Jahre kam es in der Provinz Maraş zu einem antialevitischen Program. Dort stehen 113 kurdisch-alevitischen Dörfern 430 türkisch-sunnitische Dörfer gegenüber (Nestmann 1989). Gesteuert durch die extrem nationalistische Partei MHP griffen im Dezember 1978 türkische Sunniten die alevitischen Kurden an. Der Pogrom, dem 300⁹ alevitische Kurden zum Opfer gefallen sein sollen, wurde offiziell als Glaubenskampf dargestellt.

„Nach dieser Logik waren die Überfälle der Faschisten und der religiösen Fanatiker nicht politisch determiniert, sondern Ausdruck unterschiedlicher religiöser Überzeugungen. Gemeint sind dabei Sunniten und Aleviten. Da auf der einen Seite der türkische Nationalismus und der islamische Fundamentalismus verwandte Ideologien sind, konnte die MHP planmäßig gegen Andersdenkende vorgehen, indem sie den Islam als Motor ihrer aggressiven Politik benutzte.“ (Roth 1981, S. 154)

Der türkische Staat hatte selber dazu beigetragen, religiöse Unterschiede zwischen Aleviten und Sunniten zu polarisieren, um von den Widersprüchen, die aus der Nichtanerkennung des kurdischen Selbstverständnisses in der Türkei erwachsen, abzulenken. Die an die Ausschreitungen anschließende staatliche Repression traf auch nicht die Täter, sondern die Kurden. Alle 12 kurdischen Provinzen wurden direkt nach dem Massaker von Maraş unter Kriegsrecht gestellt.

Ein weiterer spektakulärer antialevitischer Angriff wurde am 2. Juli 1993 auf die Teilnehmer eines alevitischen Festivals verübt. Der Anschlag galt dem prominenten alevitischen Schriftsteller Aziz Nesin. Aufgehetzte Sunniten setzten ein Hotel in Sivas in Brand. Dem Attentat fielen 37 alevitische Dichter und Sänger zum Opfer. Ein weiteres Mal gerieten die Aleviten im März 1995 in die Schlagzeilen, als „unbekannte Täter“ alevitische Kaffee- und Bethäuser im Istanbuler Stadtteil Gaziosmanpaşa beschossen. 11 Menschen wurden dabei getötet. Tausende Aleviten gingen daraufhin auf die Straße und machten ihrer lange unterdrückten Wut Luft. Der Protest wurde von staatlichen Sicherheitskräften gewaltsam niedergeschlagen.

In der jungen Generation der Aleviten nimmt die Religiosität ab, aber soziale Vorstellungen bleiben erhalten. Viele Aleviten zeigen sich aufgeschlossen für fortschrittliche und sozialistische Ideen. „Was die Identität als Alevi in der jüngeren Generation ausmacht, ist das Bewusstsein einer historischen und sozialen Tradition, die sich durch die Jahrhunderte osmanischer Geschichte als Apologeten der Idee der sozialen Gleichheit und Gerechtigkeit auswies.“ (Kehl-Bodrogi 1989, S. 507)

Den rechten Militärs waren die Aleviten, die im Verdacht standen mit Sozialisten zu sympathisieren, stets suspekt. Die regelmäßig in der Türkei durchgeführten Militärputsche hatten meist eine Verstärkung der antialevitischen Propaganda zur Folge. Nach dem Putsch von 1971 wurden Lehrbücher zugelassen, in denen Aleviten diskriminiert wurden (Aktaş 1985, S. 58). Nach dem Putsch von 1980 wurden auch in alevitischen Dörfern (sunnitische) Moscheen gebaut. 1982 wurde erstmals seit Gründung der türkischen Republik Religionsunterricht an staatlichen Schulen eingeführt. Die Teilnahme an dem sunnitischen Religionsunterricht wurde für alle Schüler – auch in rein alevitischen Gegenden – verpflichtend.

Die offizielle türkische Politik gegenüber den Aleviten ist widersprüchlich. Einerseits will man unter allen Umständen das Bild des homogenen - ethnisch türkischen und religiös sunnitischen - Staatsvolks aufrechterhalten. Andererseits kann sich die offizielle Politik den Einfluss auf eine so

⁸ Erhard Franz (1998) schreibt, dass historische Entwicklungen in geografisch getrennten Räumen zu regionalen Varianten der alevitischen Glaubensvorstellung führten. Eine der vier Hauptgruppen sind die Kızılbaş, die im 16. Jahrhundert aus der Gefolgschaft des Ordensoberhaupts Scheich Ismail Safawi hervorgingen.

⁹ Roth (1981) nennt wie viele andere Autoren die Zahl 300. Franz (1998) bezeichnet dagegen die Zahl der Opfer mit „über 100 Personen“.

große religiöse Minderheit nicht entgehen lassen. Vor allem im Zuge des wachsenden kurdischen Selbstbewusstsein wird darauf gesetzt, durch Aufwertung der Aleviten sowie durch den Verweis auf den angeblich originär türkischen Charakter („Bewahrer türkischen Kulturguts“) des Alevitentums, die kurdische Bewegung in Aleviten und Sunniten zu spalten. So wurden alevitische Festivals wiederholt gegen den Willen der alevitischen Veranstalter von staatlichen Behörden funktionalisiert, um den Teilnehmern die offizielle Version dessen, was Alevitentum ist, zu vermitteln (Väth 1993, S. 220).

Der Staat fürchtet andererseits, durch eine Anerkennung der Aleviten die sunnitischen Muslims aufzubringen. Dadurch könnte der sunnitischen Islam seine Funktion als integrierendes Moment der türkischen Gesellschaft verlieren. Obwohl laut Verfassung alle Staatsbürger, egal welcher Religion sie angehören, gleiche Rechte genießen, wird vom Staat nur der sunnitische Islam gefördert. Er bleibt wie im Osmanischen Reich die Staatsreligion. Das Amt für religiöse Erziehung (Din Eğitimi Genel Müdürlüğü) des staatlichen Erziehungsministerium (Milli Eğitim Bakanlığı), die Religionsbehörde (Diyanet İşleri Bakanlığı - DİB) sowie das Amt für das Stiftungswesen (Vakıflar Genel Müdürlüğü - VGM) garantieren die Förderung des sunnitischen Islams.

Das Erziehungsministerium hat die Aufsicht über den Religionsunterricht. Die Religionsbücher vermitteln unter dem Titel „Religionskultur und Ethik“ (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) nationale Werte, Türkentum, Verständnis für den Islam sowie Erziehung zum guten Staatsbürger. Das wesentliche Ziel des Religionsunterrichts ist die Herstellung der nationalen und religiösen Einheit. Vom Erziehungsministerium wurde Religion zum wesentlichen Bestandteil dessen, was eine Nation ausmacht, erklärt. In den offiziellen Religionsbüchern werden zwar Christen und Schiiten nicht aber Aleviten oder Yezidi erwähnt.

Während die Aleviten mit einer staatlichen Duldung rechnen können und auch christliche und jüdische Gemeinden in Istanbul gewisse Minderheitenrechte¹⁰ genießen, gibt es für die Yezidi¹¹ keinerlei Schutz.

Die Religion der Yezidi findet sich nur unter Kurden. Der yezidische Glaube ist eine vorislamische Religionsgemeinschaft, die viele Elemente des Zoroastrismus übernommen hat. Ihr Glaube schreibt den Yezidi eine strenge Gruppenendogamie vor. Yezidi kann man nur durch Abstammung werden. Heirat mit einem Nicht-Yezidi führt zu Ausschluss aus der Glaubensgemeinschaft. Deswegen sind die Yezidi eine homogene Gruppe geblieben. Zudem wurden die Yezidi durch die Unterdrückung und Verfolgungen im Osmanischen Reich und in der Türkischen Republik in große Marginalität gedrängt. Der Türkischen Republik gelang es nie, die Yezidi zu assimilieren. Sie wurden aber einer solchen Verfolgung ausgesetzt, dass sie in den letzten Jahrzehnten - ebenso wie die assyrischen Christen¹² - aus ihren Siedlungsgebieten im Südosten aus der Türkei flüchteten. Als Folge einer systematischen Vertreibungspolitik finden sich heute nur noch vereinzelt assyrische Christen¹³ oder Yezidi in der Türkei. Der überwiegende Teil der beiden religiösen Minderheiten lebt heute in der Bundesrepublik.

¹⁰ In dem 1923 zwischen den europäischen Mächten und der Türkei abgeschlossenen Vertrag von Lausanne werden für Juden und Christen Minderheitenrechte garantiert.

¹¹ Zur yezidischen Religionsgemeinschaft ist die anthropologische und sozialpsychologische Studie von Kizilhan (1997), der selbst yezidischer Herkunft ist, sehr interessant zu lesen. Zu den Yezidi s.a. Abschnitt 4.7.1. *Überblick, Anmerkung 27*.

¹² Zur Situation christlicher und andere nichtislamischer Minderheiten in der Türkei s. Adelman 1995.

¹³ Aus dem Urteil des Hessische Verwaltungsgerichtshof zur Situation syrisch-orthodoxer Christen in der Türkei: „Die Angehörigen der syrisch-orthodoxen Glaubensgemeinschaft sind in ihren angestammten Siedlungsgebieten im Tur Abdin jetzt anders als noch Ende der 80er Jahre einer an ihre Religionszugehörigkeit und die bei ihnen vermutete Unterstützung der PKK anknüpfenden unmittelbaren und mittelbaren staatlichen Verfolgung ausgesetzt.“ (zit. n. Adelman 1995, S. 17).

7.2. Die türkisch-islamische Synthese

Kemal Atatürk setzte den Laizismus, die Trennung von Staat und Religion, genauso repressiv von oben nach unten durch wie seine anderen Reformen. Während der Befreiungskriege appellierte Atatürk noch „an eine türkisch-kurdische Bruderschaft unter der Ägide des Kalifats“ (Bruinessen 1984, S. 153). Noch nicht einmal seinen engsten Vertrauten gegenüber sprach er von seinen Plänen, Sultanat und Kalifat abzuschaffen. Erst nach dem militärischen Sieg entzog er den islamischen Autoritäten sukzessive die Macht: das Kalifat wurde abgeschafft, Derwischorden und das Tragen religiöser Kleidung wurden verboten, religiöse Gerichte wurden abgeschafft usw.

Um den Islam zu kontrollieren, schuf Atatürk eine Religionsbehörde (Diyanet İşleri Bakanlığı), der die Aufsicht über die Geistlichkeit übertragen und von der diese auch finanziell abhängig wurde. So entstand ein offizieller - mehr oder weniger aufgeklärter - Islam, der die Städte prägte. Unabhängig von der staatlichen Kontrolle lebte vor allem auf dem Land der Volksislam weiter.

„Dieses nebeneinander von Volksislam und offiziellem Islam konnte solange einigermaßen reibungslos funktionieren, wie städtische und ländliche Kultur zwei getrennte Welten bildeten. Die Entwurzelung und Landflucht großer Teile der Bauern und Landarbeiter nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch ließ beide Welten aufeinander prallen.“ (Werle 1987, S. 29) Atatürk hatte es zwar geschafft, innerhalb kürzester Zeit den Laizismus durchzusetzen, dem Projekt fehlte aber mit Ausnahme einer dünnen städtischen Schicht die soziale Basis. Für die Masse der Bevölkerung änderte sich durch die kemalistischen Reformen weder ökonomisch noch sozial etwas. Sie lebten weiter, wie sie schon immer gelebt hatten, und hielten natürlich auch an ihrem schon immer praktizierten Glauben an religiöse Autoritäten fest. Da es keine soziostrukturellen Veränderungen gab, die eine Veränderung des Überbaus plausibel gemacht hätten, gab es v.a. für die Landbevölkerung keinen Grund von religiösen Traditionen abzurücken. Atatürks Laizismus blieb in der Masse der Bevölkerung ohne Verankerung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die von Atatürk errichtete Einparteienherrschaft nicht mehr alle Fraktionen der neu entstandenen Bourgeoisie repräsentieren. Die verschiedenen neu gegründeten Parteien zogen ihre Legitimation aus den verschiedenen Interessen des Bürgertums. Die breite Masse der ländlichen Bevölkerung wurde in den Parteien nicht repräsentiert. Da die Parteien aber auch auf Wählerstimmen aus dem ländlichen Sektor angewiesen waren, entdeckten viele Parteien den Islam als wahlkampf wirksames Thema und als Instrument zur Kontrolle der kurdischen und türkischen Landbevölkerung. Da die Rückkehr des Islam ins öffentliche Leben durchaus dem Willen einer Mehrheit im Volke entsprach, wurde er zu einem richtigen Wahlkampf-schlager. Zwischen 1950 und 1960 wurden unter der Regierung Menderes mehr Moscheen als Schulen gebaut (Werle 1987, S. 50). Die Säkularisierung wurde schrittweise zurückgenommen.¹⁴

1972 wurde die MSP (Milli Selamet Partisi - Partei des nationalen Heils) von Necmettin Erbakan gegründet. Als erste Partei in der Geschichte der modernen Türkei vertrat sie ein islamistisches Programm. Unter der Führung von Demirel wurde vor dem Militärputsch von 1980 eine Koalition der „Nationalen Front“ (Milliyet Cephe - MC) gebildet, an der die MSP und der extrem nationalistische MHP (Milliyet Hareket Partisi - Nationale Bewegungspartei) beteiligt waren. Bei Wahlen erreichten islamistische Parteien wie die MSP und ihre Nachfolgeparteien Refah-Partei und Fazilet-Partei in den kurdischen Gebieten immer einen überdurchschnittlichen Stimmenanteil. Die MHP bezog sich ursprünglich auf eine rein nationalistisch-rassistische Ideologie. Ihr Führer Alparslan Türkeş unterhielt gute Beziehungen zum deutschen Faschismus. Seine Partei vertritt

¹⁴ Beşikçi schreibt, dass ein Professor Frey aus den USA 1962 eine Untersuchung in der Türkei durchführte. Auf Grundlage dieser Untersuchung erteilte die amerikanische Regierung der Türkei den Rat, dass die Gründung einer von religiösen Grundsätzen bestimmten Partei der beste Weg sei, um sich mit den gesellschaftlichen Problemen auseinander zu setzen. „Ab dieser Zeit verschwanden die Widersprüche zwischen den Kemalisten und hochrangigen zivilen und militärischen Bürokraten einerseits und den Scheichs und deren Institutionen andererseits.“ (Beşikçi 1991, S. 106).

den Panturkismus und den Rassenhass¹⁵ gegen alle nichttürkischen Völker, die in der heutigen Türkei leben. In den 70er Jahren ergänzte die MHP ihre Ideologie durch islamistische Positionen. Da sich die nationalistisch-islamische Kombination bei den Wahlen als erfolgreich erwies, wurde ihr im Parteiprogramm ein größerer Stellenwert eingeräumt.

Unter dem Eindruck des Erfolgs der Islamisten entstand die türkisch-islamische Synthese, die große Resonanz im rechten religiösen Flügel der ANAP als auch in der MCP, der Nachfolgepartei der faschistischen MHP fand. Sie will Türkentum, Islam und westliche Orientierung miteinander verbinden (Spuler-Stegemann 1996, S. 238).

Die Ideologie der türkisch-islamische Synthese geht auf den „Vater“ des türkischen Nationalismus, Ziya Gökalp, zurück. Für ihn war die islamische Religion ein Bestandteil der türkischen Kultur.

Seit dem Zweiten Weltkrieg stellte der Islam den Referenzrahmen für die Legitimation der Politik konservativer Parteien dar. Mit der türkisch-islamischen Synthese wird dem Islam eine qualitativ neue Funktion innerhalb der Gesellschaft zugeteilt, die den starken autoritären Staat sichern soll. Die türkisch-islamische Synthese verherrlicht das Militär und preist die Unterordnung unter das Militär als islamische Tugend, verbunden mit einer Ethik des fleißigen, strebsamen, gläubigen Muslim, „eine Ethik, die der sozialen Deregulation in den 80er Jahren entsprach“ (Dufner 1998, S. 200).

Die Führung des türkischen Militärs – im Westen oft als Garant des Laizismus angesehen – vollzog eine inhaltliche Annäherung an fundamentalistische Positionen. Um dem gesellschaftlichen Trend Rechnung zu tragen, führte sie Reislamisierungsaktivitäten unter eigener Kontrolle durch. Insbesondere nach dem Putsch von 1980 erfolgte eine innenpolitische Neubewertung des Islam. Wie bereits erwähnt waren es nicht die Islamisten, sondern die Militärs, die den Islamunterricht als Pflichtfach einführten. Daneben wurden weitere kulturpolitische Veränderungen durchgeführt wie der Ausbau der İmam-Hatip-Schulen¹⁶ und der staatlichen Korankurse, die Förderung des Baus von Moscheen und Änderungen in den Schulbüchern (ebd., S. 202).

Die islamistische Partei sei vom Staat bewusst gegen den aufkeimenden kurdischen Nationalismus eingesetzt worden, so die These von Beşikçi. „Auch wenn von Zeit zu Zeit behauptet werden sollte, sie widerspräche dem Kemalismus, so bemühen sich doch die Geheimdienste des Staates, einer solchen Partei, die dem islamischen Internationalismus eine Stimme verleiht, bei ihrer Entwicklung behilflich zu sein. Wir sehen, dass die Bewegung der MSP oder ähnlicher Organisationen in Kurdistan niemals geschwächt wurde.“ (Beşikçi 1991, S. 105)

Beşikçi weist auf die Bedeutung der türkisch-islamischen Ideologie für die Assimilationspolitik in den kurdischen Gebieten hin. „Die türkisch-islamische Synthese ist eine der offiziellen Ausdrucksformen der offiziellen Ideologie. Die Propaganda des Türkentums in den kurdischen Gebieten stößt heutzutage auf Widerstand. Die Betonung des Türkentums fällt besonders aufgrund der MHP-Ideologie und ihrer Aktionen nicht mehr leicht. Daher benötigt man eine neue Parole, die die gleichen Inhalte weiter trägt, gleichzeitig aber auch den Islam betont. Dies erscheint als Synthese zwischen Türkentum und Islam. Nach meiner Überzeugung ist Kurdistan das Gebiet, in dem sie praktiziert wird. Nach 1984 konnte man folgendes verfolgen: Im Ministerium für religiöse Angelegenheiten wurde eine Gruppe gebildet. Man nannte sie İrsad-Gruppe. In Gebieten wie Mardin, Siirt, Hakkari, Van, Elazığ, Bingöl, Ağrı, Adıyaman, Kahramanmaraş, Urfa, Diyarbakır und Tunceli wurden religiöse Ansprachen gehalten. In Dörfern, Kreisstädten, Kaffeehäuser, Mo-

¹⁵ „Wo es auf der Welt einen Türken gibt, da fangen unsere Grenzen an.“ So ein Slogan der MHP zit. n. Roth 1981, S. 123.

¹⁶ Die İmam-Hatip-Schulen sind staatliche religiöse Mittelschulen. Der Abschluss der İmam-Hatip-Schulen berechtigt zum Zugang auf die Universität. Als in den 90er Jahren der islamische Einfluss zu stark wurde, wurde die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre verlängert. Erst nach Absolvierung der Schulpflicht können Schüler die religiösen Schulen besuchen.

scheen, Schulen, Garnisonen ... überall. In diesen Ansprachen wurde die Ideologie Atatürks mit dem Islam in Verbindung gebracht. Man sagte, dass die Taten der PKK dem Islam und der Menschlichkeit widersprächen ...“ (ebd., S. 111)

Der Islam gilt dem Militär als Garant für Stabilität oder als „kleineres Übel“ gegenüber den kurdischen Unabhängigkeitsbestrebungen. Als das Militär 1997 zuließ, dass der Vorsitzende der islamischen Partei Erbakan Ministerpräsident wurde, war es für sie der „Joker“, den man glaubte gegen die kurdische Frage ausspielen zu können. Der Nationale Sicherheitsrat der Türkei wollte die Macht islamischer Geistlicher und die RP gegen die kurdische Bewegung funktionalisieren. Der Versuch misslang bekanntlich gründlich. Die kurdische Bewegung ließ sich nicht zurückdrängen. Die Islamisten konnten dagegen die kurze Regierungszeit zu einer effektiven Mobilisierung nutzen.

Dieses Spiel zwischen Funktionalisierung des Islam und seiner Unterdrückung wiederholt sich in den letzten 40 Jahren in schöner Regelmäßigkeit. Ein ständig schwankender Kurs in der Innen- und Außenpolitik ist die Folge. Der türkischen Staatsideologie ist es weder mit dem Laizismus noch mit dem Islam ernst. Dreh- und Angelpunkt ihrer Ideologie ist allein der Nationalismus.

Die beiden größten islamischen Dachverbände in Deutschland propagieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten einen türkisch-nationalistisch orientierten Islam.

Die türkisch-islamische Vereinigung für religiöse Angelegenheiten (Diyanet İşleri Türk-İslam Birliği - DİTİB) ist der größte islamische Dachverband.¹⁷ Er untersteht direkt der staatlichen Religionsbehörde in der Türkei.

In der deutschen Literatur werden die vom türkischen Staat unabhängigen islamischen Vereinigungen als in der Türkei verbotene Organisationen durchweg negativ bewertet. Der staatliche Dachverband DİTİB wird aber wenig kritisch betrachtet (Alacacioğlu 199, S. 19). Auf den laizistischen Anspruch des türkischen Staates vertrauend, wird der türkische Staat als Bollwerk gegen den islamischen Fundamentalismus angesehen.

DİTİB als Auslandsorganisation der türkischen Religionsbehörde sei aber selber den politischen Schwankungen und Bewegungen der türkischen Politik ausgesetzt, so eine Untersuchung des Orient-Instituts Hamburg. DİTİB könne „immer nur so laizistisch sein, wie die türkische Regierung sie lässt.“ (Feindt-Riggers/Steinbach 1997, S. 16) Seit der Regierungsbeteiligung von Erbakan und Türkeş in den 70er Jahre werde sie durch islamische und radikal-nationalistische Organisationen und Parteien unterwandert. DİTİB könne nicht mehr als Garant des türkischen Laizismus angesehen werden, sondern müsse aufgrund dieser Entwicklungen neu eingeschätzt werden (ebd., S. 17).

Alacacioğlu untersucht die in Koranschulen in der Bundesrepublik geleistete Unterweisung. Besonders negativ werden die türkisch-islamischen Hintergrundorganisationen beurteilt, die vom türkischen Staat beeinflusst sind. Der dort praktizierte Koranunterricht verstärke die innere Zerrissenheit und Orientierungsnöte der Kinder:

„Jedenfalls führt die Praxis besonders der DİTİB -Gemeinden, in ihrem Religionsunterricht einen türkischen Nationalismus zu propagieren, dazu, dass die türkischen Kinder und Jugendlichen mit den Gesetzen und dem Umfeld der deutschen Gesellschaft, in der sie leben, in Konflikt geraten können. Der Religionsunterricht wirkt sich in dieser Hinsicht als kontraproduktiv aus. Er löst keine Probleme, sondern schafft neue und verstärkt alte. Die den Imamen der DİTİB vom türkischen Staat auferlegte Pflicht, die türkischen Migranten und die vom Staat unabhängigen Gemeinden zu kontrollieren, ist unakzeptabel und undemokratisch.“ (Alacacioğlu 199, S. 10)

¹⁷ 1993 hatte dieser Verband 24 Vertretungen im Ausland mit 782 Mitarbeiter. Die Hälfte davon sind in der Bundesrepublik tätig (Schmalz-Jacobsen 1995, S. 221). Etwa 700 Moscheen und Vereine gehören zu diesem Verband.

Der zweitgrößte islamische Verband in Deutschland ist 1985 als Vereinigung Nationale Sicht in Europa (Avrupa Milli Görüş Teskilatları / AMGT) gegründet worden und hat sich 1995 in die Islamische Gemeinschaft Nationale Sicht (IGMG) und die Europäische Moscheebau- und Unterstützungsgemeinschaft (EMUG) aufgeteilt.¹⁸

Ideologisch stehen diese Verbände der Refah-Partei (RP) bzw. ihrer Nachfolgerin, der Fazilet-Partei (Tugendpartei), nahe. In der Literatur ist umstritten, wie die nationalistische Rhetorik der Refah-Partei zu bewerten ist. Die Frage ist, ob unter dem von der RP verwendeten Begriff „Milli Görüş“ eine nationalistische Sicht im Sinne des türkischen Nationalismus zu verstehen sei. Manche Autoren heben hervor, dass sich in der Ideologie der RP nicht die rassistisch-biologistischen Elemente wie sie von der faschistischen MHP vertreten werden, finden lassen. Bei der RP stelle die Religion und nicht der Nationalismus das wirkende Prinzip dar. Von türkisch-nationalistischer Seite wird der RP vorgeworfen, den Begriff „Nation“ zwar häufig zu verwenden, aber auf einen mehrere Nationen umfassenden Staat hin zu arbeiten und die türkische Nation in den Hintergrund zu rücken (Dufner 1998, S. 355).

Andere Autoren verweisen darauf, dass die RP das wahre islamische Rechtsverständnis an eine wirtschaftliche Entwicklung und dem Entstehen einer „erneut großen Türkei“ gekoppelt sieht (Dufner 1998, S. 306). Erbakan würde die Dominanz des Osmanischen Reichs über die islamische Welt hervorheben und auf eine mögliche Führungsrolle der Türkei innerhalb der islamischen Staaten anspielen. Die RP beziehe sich zwar nicht auf rassistische Argumente, sie strebe aber eine islamische Glaubensgemeinschaft unter türkischer Vorherrschaft an. Die RP vertrete einen Nationalismus, in dem der Islam das wirkende und strukturierende Prinzip darstelle (Dufner 1998, S. 308). Dafür spricht auch, dass die RP in der Türkei seit den 70er Jahren Allianzen mit der extrem nationalistischen MHP eingeht. Die Aufgabe gegenüber der in Deutschland lebenden türkischen Jugend wird so formuliert: „Unsere in Europa lebende, vergessenen Generation wächst ohne Information über ihr Vaterland, ihre Nation und ihre Religion auf. Dies ist nicht nur ein großer Fehler, sondern auch sehr gefährlich.“ (Milli Gazete, 24.01.1997, zit. n. Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg 1997) Vaterland, Nation und Religion werden in diesem Zitat als gleichwertig angesehen.¹⁹

7.3. Die Diskussion über den islamischen Religionsunterricht in Deutschland

Seit Jahrzehnten wird kritisiert, dass der Religionsunterricht an deutschen Schulen auf die christlichen Konfessionen beschränkt bleibt. Darin wird zu Recht eine Diskriminierung nicht-christlicher Religionen gesehen. Obwohl an manchen Schulen die Zahl nicht-christlicher - meistens muslimischer Kinder - die Zahl der christlichen Kinder übersteigt, gingen politische Entscheidungsträger und Bürokraten innerhalb der Kultusministerien Jahrzehnte lang davon aus, dass der normale Besucher einer deutschen Schule deutsch ist, deutsch spricht und einer christlichen Konfession angehört. Diese Situation ist in der Tat unbefriedigend und ausgrenzend gegenüber den Angehörigen nicht-christlicher Religionen. Auf den ersten Blick mag die Einführung islamischen Religionsunterrichts eine Lösung sein. Aber auf den zweiten Blick erweist sich das Vorhaben als eine äußerst komplizierte Angelegenheit.

¹⁸ Die beiden Organisationen haben 26.500 Mitglieder und unterhalten 250 Moscheen und Vereine (Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg 1997).

¹⁹ Der ehemalige Refah-Abgeordnete Hasan Mezarcı beschreibt die politische Wandlungsfähigkeit der Partei so: „Die RP ist in der Südost-Region kurdisch-nationalistisch, in Mittelanatolien türkisch-nationalistisch, an der Ägäis und am Mittelmeer liberal, in Ankara kemalistisch und in den Varoslar (Slums) sozialistisch, wie eine klebrige Breimasse.“ (zit. n. Alacacioğlu 1999).

Zunächst ist die Frage zu klären, wer den Unterricht organisiert, wer die Lernziele festlegt. Die Bundesrepublik erhebt zwar den Anspruch ein säkularer Staat zu sein, die Trennung von Staat und Kirche ist aber nicht vollkommen. Wie die Einziehung der Kirchensteuer durch den Staat ist der Religionsunterricht eine „gemischte Angelegenheit“, die im Konkordat, einem Vertrag zwischen Staat und den beiden großen christlichen Konfessionen, geregelt wird. Träger des Religionsunterrichts ist zwar der Staat, es ist aber Aufgabe der Religionsgemeinschaft, Lehrinhalte festzulegen, Lehrpläne zu erstellen und geeignete Lehrkräfte auszubilden und diesen die Lehrerausbildung zu erteilen. Der Staat hat das Aufsichtsrecht, der Religionsgemeinschaft obliegt es, den Religionsunterricht inhaltlich zu beaufsichtigen. Ein solches Zusammenwirken setzt eine organisierte Religionsgemeinschaft voraus, die von den Anhängern der betreffenden Religion als Autorität anerkannt wird und die für den Staat ein berechenbarer Partner ist (Kultusministerium Baden-Württemberg, b&w, Januar 1997).

Diese rechtlichen Umsetzungsschwierigkeiten dienen und dienen vielen Kultusbehörden als Vorwand sich gar nicht erst um eine Veränderung der diskriminierenden Praxis des Religionsunterrichts zu bemühen.²⁰ Zu Recht weist beispielsweise die GEW darauf hin, dass diese Verweigerungshaltung „eine Diskriminierung und Kränkung der Betroffenen“ bedeutet (Herdt 1995).

Das religionsrechtliche Konzept in der Bundesrepublik ist auf den Islam nicht ohne weiteres zu übertragen. Der Islam, dem der Gedanke der Trennung von Staat und Kirche fremd ist, kennt keine den christlichen Kirchen vergleichbare Struktur. „Es gibt hier keine ‘kirchlichen’ hierarchischen Strukturen und deshalb auch keine verhandlungsfähigen religiösen Institutionen, die als Körperschaft gegenüber dem Staat auftreten oder innerhalb der staatlichen Schule den für den herkömmlichen Religionsunterricht entsprechenden Handlungsformen gerecht werden könnten.“ (Michael Rux, b&w, Februar 1995)²¹

Es gibt nicht eine islamische Institution, die dem Staat als Vertragspartner dienen könnte, sondern eine facettenreiche Palette von Rechtsschulen, Abspaltungen, Organisationen, Parteien, Moscheen usw. Auf der Welt leben etwa 1,3 Milliarden Moslems, deren Glauben sich in Sinnproduktion und Deutung des Islam erheblich voneinander unterscheidet und eine kulturelle und konfessionelle Vielfalt aufweist. Als ein Beispiel sei hier der Unterschied zwischen dem türkischen und arabischen Fundamentalismus erwähnt. Definiert man Fundamentalismus als Rückbesinnung auf die ursprüngliche Bedeutung des Islam und seine in der Geschichte unumstrittene Macht, so wird ein arabischer Fundamentalist die „gute alte Zeit“ mit der Zeit des Wirkens Mohammeds und den anschließenden Jahrhunderten der arabischen Eroberungen gleichsetzen. Dagegen wird ein türkischer Fundamentalist auf die Zeit des Kalifats im Osmanischen Reich zurückblicken.²² Wie bereits ausgeführt wurde, benutzt auch der türkische Staat die islamische Religion zur Formung einer spezifischen islamisch-türkischen Identität. Dass türkische Schüler vom Islam bisweilen als „unserer türkischen Religion“ sprechen, zeigt wie weit diese Ideologie verinnerlicht ist.

²⁰ Nieke (1995, S. 235) bemerkt, dass die in der Debatte um den islamischen Religionsunterricht vertretenen Positionen stark eurozentristisch seien. Die Präsenz einer religiösen Unterweisung in einer nichtchristlichen Weltanschauung könne dazu beitragen, „die Akzeptanz von Minoritäten mit solchen Weltanschauungen zu einem geachteten und nach und nach selbstverständlichen Bestandteil der Schule zu machen.“

²¹ Es ist hier nicht der Ort, um sich mit der z. T. sehr emotional geführten Diskussion um die Verfassungsmäßigkeit des Islam auseinander zu setzen. Die rechtliche Stellung der Frau im Islam, das Strafsystem des Koran, fehlende Toleranz gegenüber Andersgläubigen und vor allem die Nichtakzeptanz eines religionsneutralen Staats wird vielerorts als Widerspruch zum Grundgesetz angeführt. Demgegenüber wird argumentiert, dass auch nicht alle Inhalte der Bibel bzw. deren Auslegung - wie aktuell die Kontroverse um die Abtreibung zeigt - im Einklang mit dem Grundgesetz stehen, dass das islamische Rechtssystem Ausnahmeregelungen für in der Diaspora lebende Muslime zulässt und dass sich Religionsunterricht an staatlichen Schulen sowieso innerhalb der verfassungsmäßigen Normen bewegen muss. Vergl. a. Siegele 1990, S. 24 f.

²² Mit der Eroberung Ägyptens durch den osmanischen Sultan Selim I. Anfang des 16. Jahrhunderts ging das Kalifat von Ägypten auf die osmanischen Sultane nach Konstantinopel über.

Von den vom türkischen Staat unabhängigen islamischen Dachverbänden wie Milli Görüş wird die Einführung islamischen Religionsunterrichts seit Jahren gefordert und versucht, diesen auf juristischem Wege durchzusetzen.

1998 hat das Oberverwaltungsgericht Berlin nach jahrelangem Rechtsstreit die Islamische Föderation (IF) in Berlin als Religionsgemeinschaft anerkannt und ihr damit das Recht gegeben, auf Antrag islamischen Religionsunterricht an Berliner Schulen zu erteilen.

Der IF wird eine enge personelle, finanzielle und organisatorische Nähe zu Milli Görüş nachgesagt. Heftig kritisiert²³ wird die Entscheidung von Safer Çinar von der Türkischen Gemeinde in Deutschland. Der Berliner Senat habe es versäumt, vor den Gerichten auf die fundamentalistische Struktur der IF hinzuweisen und habe sich auf eine rein formale Argumentation zurückgezogen. Viele türkische Verbände hätten sich dagegen ausgesprochen, dass die der Fazilet-Partei nahestehende IF Religionsunterricht erteilen darf. Alternativ wird die Einführung von „Islamischem religionskundlichem Unterricht“ durch die im Berliner Schuldienst tätigen Lehrkräfte aus der Türkei vorgeschlagen.²⁴

Offizielle türkische Stellen sprechen sich gegen alle Veränderungen bezüglich des islamischen Religionsunterrichts aus, die ihren Einfluss auf die in Deutschland lebenden Zuwanderer und Zuwanderinnen aus der Türkei schmälern könnten. Durch das Berliner Urteil fürchten sie einen Machtverlust zugunsten der in der Türkei oppositionellen islamischen Fazilet-Partei.

Der Erziehungsattache am Türkischen Generalkonsulat in Stuttgart behauptete anlässlich einer Veranstaltung der Volkshochschule Stuttgart zu dem Thema „Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Baden-Württemberg“ am 18.9.1985:

„Nach unseren Gesprächen und Erfahrungen mit den Eltern ist uns bekannt, dass 90 bis 95 % der Eltern für einen Religionsunterricht, der von den Lehrern im Rahmen des türkischen muttersprachlichen Unterrichts erteilt wird, sind. Dagegen wird ein Islamunterricht durch verschiedene islamische Vereine und Religionsgemeinschaften seitens der Eltern nicht akzeptiert werden.“²⁵

Die türkische Regierung und mit ihr vernetzte Institutionen fordern eine enge Bindung des islamischen Religionsunterrichts an das Herkunftsland Türkei. Der Unterricht soll von in der Türkei ausgebildeten Lehrern durchgeführt werden entsprechend dem Lehrplan der türkischen Religionsbehörde und unter Verwendung türkischer Religionsbücher. Dieser Religionsunterricht soll wie in der Türkei der Ausbildung einer islamisch-türkischen Identität dienen. Eine enge Verzahnung nationaler, kultureller und religiöser Inhalte soll die in Europa lebenden türkischen Kinder an die türkische Nation binden und ihr deren ethische und nationale Werte vermitteln. Große Bedeutung wird der Unterrichtssprache Türkisch beigemessen. Die türkischen Behörden konnten sich mit diesen Ansichten in den meisten Bundesländern nicht durchsetzen.²⁶

Sie mussten einsehen, dass viele Bundesländer auf eine deutsche Schulaufsicht bestehen und dass sich dort nur ein Kompromiss aus den Zielvorstellungen der türkischen und der deutschen Politik durchsetzen lässt. Anna Siegele (1990) berichtet, dass das nordrhein-westfälische Kultusministerium Ende der 70er Jahre eine Curriculum-Kommission mit der Erstellung eines Lehrplans für islamischen Religionsunterricht beauftragte. Türkische Behörden forderten ultimativ die Einstellung der Arbeit der Kommission. Die türkische Regierung hielt den Religionsunterricht türkischer Kinder allein für ihre Angelegenheit. Als sich die türkischen Stellen nicht durchsetzen konnten,

²³ Das Urteil des Berliner Gerichts wird auch auf deutscher Seite kritisiert, weil es inhaltliche Fragen umgeht.

„Die Entscheidung des Berliner Oberverwaltungsgerichts, der Islamischen Föderation das Recht zuzusprechen, an staatlichen Schulen mit eigenen Lehrern Islam-Unterricht zu erteilen, hat einmal mehr verdeutlicht, dass gut gemeint oft das Gegenteil von gut ist.“ (Heinz-Günther Stobbe, Vorwort. In: Alacacioğlu 1999, S. 9).

²⁴ Safer Çinar: Islamischer Religionsunterricht. Keine kluge Entscheidung. E&W 12/1998.

²⁵ Heinz-Günther Stobbe (In: Alacacioğlu 1999, S. 9) beruft sich dagegen auf Umfrageergebnisse, nach denen sich eine Mehrheit der muslimischen Eltern einen regulären schulischen Islamunterricht wünscht.

²⁶ Nur in einigen Bundesländern wie Baden-Württemberg findet islamischer Religionsunterricht im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts unter Aufsicht der türkischen Konsulate statt.

wollten sie sich den Einfluss auf die Konzeption des Unterrichts dann doch nicht entgehen lassen und beteiligten sich schließlich an dieser und ähnlichen Kommissionen.

Die Kultusministerien, die islamischen Religionsunterricht einführen wollten, mussten auf islamischer Seite einen Partner finden. Da die nichtstaatlichen türkisch-islamischen Dachverbände als „fundamentalistisch“ eingeordnet werden, wollte man auf diese nicht zurückgreifen. Siegele beschreibt die Arbeit eines 1983 vom Senat der Stadt Hamburg eingerichteten „Seminar für Lehrer, die türkischen Kindern in zweisprachigen Klassen Religionsunterricht erteilen“. Die Arbeit sei in enger Kooperation mit türkischen Behörden erfolgt. „Das Problem des fehlenden Ansprechpartners wurde umgangen, indem in dieser Angelegenheit das türkische Erziehungsministerium eingeschaltet wurde.“ (Siegele 1990, S. 55) Vom türkischen Erziehungsministerium wurden die Bemühungen des Hamburger Lehrerfortbildungsseminars ausdrücklich begrüßt.

Alevitische Vereinigungen in der Bundesrepublik gehören zu den entschiedenen Gegnern²⁷ der Einführung islamischen Religionsunterrichts, da sie darin eine Stärkung der sunnitisch islamischen Übermacht sehen. Außerdem stellt ihr Religionsverständnis weniger Religionsausübung im institutionellen Rahmen in den Vordergrund, sondern sieht Religion als eine Sache an, die das Innere der Menschen betrifft.²⁸

Viele Kurden, Aleviten und Yezidi fühlen sich durch die Stärkung des Islam in Deutschland wie durch den Bau von Moscheen oder islamischen Religionsunterricht bedroht. Sie kritisieren, dass die gleichen islamischen Organisationen, von denen sie in der Türkei diskriminiert oder unterdrückt wurden, in Deutschland ständig wachsenden Einfluss und Macht erhalten, während ihre Religion oder Weltanschauung hier nicht aufgewertet wird.

Festzustellen ist, dass viele Angehörige religiöser Minderheiten in der Türkei wie die Aleviten keinen von sogenannten „fundamentalistischen“ Verbänden wie Milli Görüş durchgeführten oder beeinflussten Religionsunterricht wollen. Viele Kurden sowie andere ethnische Minderheiten wollen keinen Religionsunterricht, der in Zusammenarbeit mit Behörden des türkischen Staates erfolgt, da sie darin einen weiteren Einflussgewinn des türkischen Nationalismus sehen. Bei alevitischen und yezidischen Kurden überschneiden sich beide Ablehnungsgründe.

Eine einfache Lösung wird es in der Frage des islamischen Religionsunterrichts nicht geben. Darauf wurde vielfach hingewiesen²⁹, unter anderem von der bildungspolitischen Referentin der GEW Ursula Herdt (1995): „... ein plakatives Pro oder Kontra wird dem komplexen Problem nicht gerecht.“

Die Forderung nach islamischen Religionsunterricht kann nicht einfach damit abgetan werden, dass sich die Muslime schwer tun, sich als Religionsgemeinschaft zu konstituieren. Aber genauso wenig darf mangels eines solchen Partners einfach auf die Repräsentanten des türkischen Staats-Islams zurückgegriffen werden, die den Islam zur nationalistischen Indoktrinierung funktionalisieren. Diese Lösung wird auch nicht allen Muslimen gerecht und diskriminiert wiederum die Menschen aus der Türkei, die sich weder als Sunniten noch als Türken verstehen.

Eine Position, die die klare Trennung von Staat und Kirche fordert - also die Abschaffung des Konkordats - und Religionsunterricht zu einer rein privaten Angelegenheit machen will, verspricht kaum eine Lösung. Politisch scheint das Konkordat heute unbestrittener als vor 20 Jahren. Es ist ein politischer Machtfaktor, der in absehbarer Zeit nicht zu beseitigen ist. Also kommt man

²⁷ Aleviten werden von Feindt-Riggers/Steinbach (1997, S. 29) als laizistisch orientiert angesehen. Sie seien auch in Deutschland erklärte Feinde türkisch-islamischer Organisationen.

²⁸ Werden islamische Organisationen wie Milli Görüş auf die Aleviten angesprochen, so antworten sie meistens, dass sie die Aleviten selbstverständlich in das Konzept des von ihnen angestrebten islamischen Religionsunterricht miteinbeziehen würden. Von ihrer Seite stünde einer Zusammenarbeit mit alevitischen Vereinigungen nichts im Weg, aber die Aleviten zeigten kein Interesse.

²⁹ Auch der arabische Muslim Bassam Tibi kritisiert, „dass hier Tagespolitiker am Werke sind, die sich nicht mit Inhalt und Substanz eines Problems aufhalten wollen.“ (Tibi 1995, S. 250).

nicht umhin, darüber nachzudenken, wie gleiche Rechte für Angehörige anderer Religionsgemeinschaften aussehen können.

Ob die Schaffung von Lehrstühlen für islamische Theologie zur Entfaltung eines europäischen Islams, Ethikunterricht oder der Brandenburger Modellversuch Lebensgestaltung - Ethik - Religion (LER) Lösungen sein können, kann hier nicht besprochen werden. Allerdings bieten sich Kooperationsmodelle schon deswegen an, weil durch begrenzte Ressourcen die Organisation einer beliebigen Vielfalt weder politisch durchsetzbar noch praktisch möglich ist.

Ziel des Kapitels war es auf zwei bisher kaum beachtete Gefahren bei der Diskussion um den islamischen Religionsunterricht hinzuweisen: Ein islamischer Religionsunterricht darf nicht über die Hintertür türkische Nationalisten in die Schulen lassen. Und er darf religiöse Minderheiten wie die Aleviten nicht noch weiter ins Abseits rücken.

8. Schlussfolgerungen und Perspektiven

8.1. Politische und gesellschaftliche Konsequenzen

Die Kritik, die diese Arbeit an deutschen Institutionen im Umgang mit kurdischen Migranten formuliert, erfordert in aller erster Linie politische Lösungen. Die Schule ist kaum der Ort, an dem die in dieser Arbeit skizzierten Probleme und Konflikte angegangen werden können. Der türkisch-kurdische Konflikt, die Interessen der deutschen Politik sowie die spezifische institutionelle Diskriminierung der kurdischen Minderheit sind Rahmenbedingungen, die die Pädagogik als solche nicht verändern kann.

Um das Problem in seiner ganzen Dimension zu erfassen, muss auch die außenpolitische Ebene berücksichtigt werden. Die deutsche Türkeipolitik ist von jeher von dem Gedanken geleitet, den Einfluss Deutschlands im Mittleren Osten auszudehnen. Trotz der Kritik deutscher Politiker an Menschenrechtsverletzungen und der Unterdrückung von Kurden in der Türkei stabilisiert die deutsche Türkeipolitik das türkische Regime zu Lasten der kurdischen Bevölkerung. Neben allgemeinen sicherheits- und machtpolitischen Interessen ist auch die kurdische Frage Grund für die politische und ökonomische Unterstützung der Türkei durch Deutschland. In Einklang mit den NATO-Staaten betrachtet die Bundesrepublik den kurdischen Befreiungskampf als eine Bedrohung der Türkei und fürchtet zugleich der türkisch-kurdische Konflikt könnte über die Immigranten in die Bundesrepublik durchschlagen.

Die Bundesregierung unter Gerhard Schröder hat sich mit der Eröffnung einer glaubwürdigen Beitrittsperspektive der Türkei zur Europäischen Union mehr Einfluss auf die Türkei und damit auch auf die Lösung der Kurdenfrage verschafft. Kurdische Parteien fordern seit Jahren die Einmischung der EU in den türkisch-kurdischen Konflikt. Ihre Interessen decken sich bis zu einem gewissen Punkt mit denen der rot-grünen Bundesregierung. Der Preis für eine politische Intervention der EU-Staaten in der Türkei wird aber die Vergrößerung des Einflusses des westlich-europäischen Zivilisationsmodells sein, egal ob es als „neue Weltordnung“, Globalisierung, Internationalisierung oder als moderne westliche Werte daher kommt.

Der Ausgang des Konfliktes in der Türkei ist offen und es wird eher Jahrzehnte als Jahre dauern, bis es zu einer dauerhaften Lösung kommt. Von der Politik ist zu fordern, dass alle Initiativen, die zu einer friedlichen dauerhaften Regelung des Konfliktes beitragen, unterstützt werden.

Auf innenpolitischer Ebene muss die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, nachvollzogen werden. Das bedeutet neben vielem anderen, dass die Einwanderer nicht mehr auf die Staatskulturen ihrer Herkunftsländer festgelegt werden dürfen und die Macht, die die Herkunftsländer gegen den Willen der Zuwanderer über sie ausüben können, zurückgedrängt wird.

Die monokulturelle deutsche Tradition konnte die Kulturen der „Gastarbeiter“ nur als Nationalkulturen der Herkunftsländer akzeptieren. Dadurch wird die kurdische Minderheit was die kulturellen Rechte betrifft, gegenüber anderen Zuwandererminderheiten benachteiligt.

Die institutionelle Diskriminierung von Kurden in Deutschland wird von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft kaum wahrgenommen, von den Betroffenen selber aber teilweise als ethnische Diskriminierung empfunden wird. Dadurch werden ethnisierende Selbstbilder bestätigt und gestärkt.

Konzepte, die die kurdische Frage in der Bundesrepublik als Konfliktimport interpretieren, legen ein sicherheitstechnisches „Handling“ eines sozialen Konfliktes nahe und dienen als Alibi zur Verweigerung politischer Lösungen. Sie tragen damit ebenfalls zur Konfliktverschärfung bei.

Maßnahmen und Diskurse, die den Konflikt entschärfen, sind gesellschaftlich schwach verankert. Durch diskursive Gegenstrategien müssen Kurden als Mitglieder der in Deutschland lebenden

Gesellschaft an gesellschaftlichen Diskussionen beteiligt werden. Kurdische Organisationen müssen ein Forum haben, das von der (deutschen) Öffentlichkeit wahrgenommen wird.

In dieser Arbeit wurde ausführlich auf das Dilemma zwischen dem kulturelrelativistischen und dem -universalistischen Paradigma hingewiesen. Im beschriebenen Falle erklärt die Mehrheitsgesellschaft ihren Dominanzanspruch zur universalen Norm und die kurdische Minderheit fordert gegenüber türkischen und deutschen Dominanzansprüchen kulturelrelativistisch die Anerkennung der kurdischen Identität.

Gleich wie die Entstehung von Ethnizität soziologisch erklärt wird, sie ist als Phänomen der Selbst- und Fremdzuschreibung evident und nichts spricht dafür, dass sich das so bald ändert. Sie lässt sich nicht verbieten, wie die Politik der Türkei und anderer Herkunftsstaaten der Kurden zeigen, und sie verschwindet auch nicht mit zunehmender Modernisierung und Globalisierung. Ethnizität ist eine Erscheinung moderner, funktional-differenzierter Gesellschaften. Der soziale Protest der Kurden ist - wie Svenja Falk schreibt -, als „normaler“ Differenzierungsprozess in einem Einwanderungsland zu betrachten. Diese Interpretation verabschiedet sich von der Vorstellung, hier handele es sich um einen von außen implantierten Störungsprozess, der in einem staatlichen Gewaltakt eliminiert werden könne.

Es stellt sich die Frage, wie der Staat bzw. die Gesellschaft mit dieser Ethnizität umgehen soll. Wie kann die Gleichbehandlung identitätssichernder Lebenskontexte gesichert werden, ohne völkisch-kulturelle Abschottung zu zementieren, oder gar Minderheiten durch Sonderbehandlung zu stigmatisieren?

Der Forderung von Radtke (1988), Ethnizität als private Angelegenheit anzusehen, die der Staat weder zu fördern noch zu unterdrücken habe, lässt die faktische Ungleichbehandlung verschiedener Ethnien auf institutioneller Ebene unberücksichtigt. Unabhängig von der Frage, ob ein Staat, der sich erst kürzlich von einem explizit völkisch definierten Staatsbürgerrecht trennen wollte, die geeignete Instanz dafür ist, bleibt das Problem, dass die verschiedenen in Deutschland lebenden Minoritäten unterschiedlich behandelt werden. Über die Hintertür der Herkunftsstaaten erhalten manche ethnische Minderheiten institutionelle Macht und Anerkennung. Minderheiten, die über keinen eigenen Herkunftsstaat verfügen, sind von kulturellen Rechten weitgehend ausgeschlossen. Darüber hinaus erhalten die Herkunftsstaaten die Möglichkeit in dem Raum, in dem sie innerhalb des Einwanderungslands über „ihre“ Staatsbürger bestimmen können, Diskriminierungen fortzusetzen.

Die Ethnizität von Migranten sei deshalb nicht zu pflegen, so wird oft vorgebracht, weil diese freiwillig hierher gekommen seien. Sie hätten gewusst, auf was sie sich einlassen. Lediglich Minderheiten, die aufgrund historischer Ereignisse unfreiwillig in den deutschen Staatenverband integriert worden seien, wie etwa Dänen, Friesen und Sorben, sowie Flüchtlinge könnten ein Recht auf die Erhaltung ihrer kulturellen Identität geltend machen.¹ Dem muss entgegengehalten werden, dass sich Flucht und Migration – wie am Beispiel der Kurden gezeigt wurde – nicht immer genau voneinander abgrenzen lassen.

Die Organisationen kurdischer Migranten fordern seit langem muttersprachlichen Unterricht in kurdischer Sprache, soziale Beratung und Betreuung in kurdischer Sprache sowie kurdische Radio- und Fernsehsendungen. Sie fordern damit nicht mehr Anerkennung ihrer Kultur, als sie ähnlichen Minderheiten zugestanden wird. Es gibt keine Gründe, die eine Ablehnung dieser Forderungen rechtfertigen würden. Das Argument, dass es nicht Aufgabe des Staates sei, Ethnizität zu erhalten, ist schon deswegen unhaltbar, weil die Abschaffung der finanziellen und institutionellen

¹ In Deutschland findet sich eine besondere Verteilung zwischen autochthonen und allochthonen Minderheiten. Bei den Dänen, Friesen und Sorben als autochthone Minderheiten handelt es sich um „weiße“ Minderheiten. Diesen werden Minderheitenrechte zugestanden. Dagegen erhalten die aus Südeuropa, dem Mittleren Osten sowie der Dritten Welt kommenden Zuwanderer keine kulturellen Rechte. Diese Konstellation fördert die Vorstellung einer rassistischen Hierarchie.

staatlichen Unterstützung anderer Ethnien politisch nicht durchsetzbar wäre. Der Erfüllung der Forderungen kurdischer Verbände ist also schon deshalb angezeigt, um eine Ungleichbehandlung kurdischer Kultur nicht auf Dauer fortzuschreiben. Ansonsten ist hier nicht der Ort einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der in der Tat schwierigen Frage, wie solche Rechte abgesichert werden können, ohne ethnische Grenzziehungen festzuschreiben.

Die Frage, ob kurdische Kultur im Einwanderungsland Deutschland eine Zukunft hat, hängt auch davon ab, ob sie für zukünftige Generationen Attraktivität hat. Die Frage ist, ob junge Kurden den kulturellen Symbolen eine dem Leben im Einwanderungsland Bundesrepublik entsprechende Interpretation geben können und wollen. Dazu gehört auch die Anerkennung der sozialen Realität als Einwanderer sowie der sozialen, politischen und kulturellen Differenzierungen unter kurdischen Menschen.

Bedingung für das Weiterleben kultureller Praktiken und Ausdrucksmöglichkeiten ist, dass sie reproduziert und entwickelt werden können. Das geschieht durch Menschen, die die Sprache und andere kulturelle Symbole annehmen (wollen). Die Wahrung der Kontinuität kann aber nur - wie im Abschnitt über die kurdische Sprache dargelegt wurde - durch Institutionen gewährleistet werden, die die Normativierung und Entwicklung einer Sprache vorantreiben. Für diejenigen, denen an der Zukunft der kurdischen Kultur gelegen ist, stellt sich die Frage, wie sie die notwendige Institutionalisierung erreichen und umsetzen können.

8.2. Konsequenzen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik

Es hat lange gedauert, bis in der Bildungspolitik zur Kenntnis genommen wurde, dass Kurdisch zum Katalog der Erstsprachen ausländischer Kinder gehört. Institutionell wird diese Erkenntnis in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. In Niedersachsen wurde eine beispielhafte Regelung für den muttersprachlichen Unterricht getroffen. Es wird von den tatsächlich gesprochenen Sprachen in den Familien der Migranten ausgegangen. Der Unterricht wird unabhängig von den Herkunftsländern unter deutscher Schulaufsicht erteilt. Auch die Bundesländer Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen haben mit muttersprachlichem Unterricht in kurdischer Sprache begonnen. Andere Bundesländer tendieren eher dazu, den muttersprachlichen Unterricht abzuschaffen bzw. die finanzielle Unterstützung für den „Konsulatsunterricht“ zu streichen, als noch weitere Sprachen zuzulassen.

Welche Zukunft ist dem Anliegen nach Anerkennung der kurdischen Sprache in der gegenwärtigen bildungspolitischen Auseinandersetzung zu prognostizieren? Die europäische Integration hat Entwicklungen hervorgebracht, die für die Anerkennung von Sprachen der Migranten positiv sind. Ideologische Barrieren - wie der monokulturellen Mythos - konnten zurückgedrängt und die Akzeptanz für kulturelle Pluralisierung gestärkt werden. Gleichzeitig wird ein neues europäisches Wir-Gefühl geschaffen, das für Nicht-Europäer als Ausschluss wirkt. Die Frage, ob die Türkei zu diesem Europa gehören wird, ist ideologisch und politisch umstritten. Auch wenn die rot-grüne Bundesregierung sich für einen Beitritt der Türkei zur EU entschieden hat, wird es - sicher auch abhängig von einer Lösung der Kurdenfrage - eher eine Frage von Jahrzehnten als von Jahren sein, bis der Beitritt vollzogen sein wird. Zu dem Europa, das den Schülern von heute nahe gebracht wird, gehört die Türkei jedenfalls nicht. Die Sprachen der Einwandererminoritäten rücken unter dem Vorzeichen von „Lernen für Europa“ in der Hierarchie der zu erlernenden Sprachen weiter nach unten.

Das bildungspolitische Thema muttersprachlicher Unterricht ist innerhalb des letzten Jahrzehnts durch das Thema Mehrsprachigkeit abgelöst worden. Jahrzehntlang haben Sprach- und Erzie-

hungswissenschaftler zu Recht darauf hingewiesen, dass ein paar Stunden muttersprachlicher Unterricht keine tatsächliche Zweisprachigkeit schaffen können. Kritisiert wurde, dass der muttersprachliche Unterricht nicht als ordentliches Schulfach anerkannt wird und dass ihm selbst in den Bundesländern, in denen er unter deutscher Schulaufsicht stattfindet, die Aura von Heimatpflege für „Gastarbeiterkinder“ anhaftet. Die getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit orientieren sich aber nicht an der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin) der Kinder mit Migrationshintergrund, sondern an der Konkurrenzfähigkeit des zukünftigen Mittelstandes auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Auch wenn Politiker als Ziel des Sprachenlernens Verständigung zwischen den Nationen und Einblicke in andere Kulturen nennen, liegt der Schwerpunkt auf der individuell-ökonomischen Verwertbarkeit von Fremdsprachenkompetenz. In dem beginnenden Fremdsprachenunterricht der Grundschule² wird Englisch und in grenznahen Regionen Französisch erteilt aber nicht die Sprachen wie Türkisch, Italienisch, Spanisch oder Kurdisch, mit denen die Kinder und Jugendliche im Alltag viel stärker konfrontiert sind.

Unter der Prämisse Förderung von Mehrsprachigkeit wird die Dominanz von Englisch als Fremdsprache verstärkt. Je früher der Zweitsprachenunterricht beginnt, um so mehr wird es zu einer Konkurrenz zwischen Englisch und allen anderen Sprachen kommen. Neben Englisch können nur noch die „großen“ europäischen bzw. die Weltsprachen bestehen. Nur in Ausnahmefällen wird es in manchen Ballungsgebieten Schulen geben, in denen Türkisch als Zweitsprache angeboten wird. Die kurdische Sprache fällt in einem solchen Konzept „unter den Tisch“. Vor die Frage gestellt, ob das eigene Kind Englisch oder Kurdisch lernen soll, werden sich viele Eltern für die bessere soziale Zukunftschancen versprechende Alternative entscheiden. Die Dominanz von Moderne und mittelstandsorientierter Kultur marginalisiert die Kulturen der Migranten. Die gleichen politischen und gesellschaftlichen Triebkräfte, die eine gesellschaftlich kulturelle Pluralisierung vorantreiben, sind es schließlich, die eine Öffnung der gesamten Gesellschaft für die Kulturen der Zuwanderer eher verhindern.

Wie soll in Schulen oder anderen pädagogischen Räumen jenseits bildungspolitischer Entscheidungen mit kurdischer Ethnizität umgegangen werden? Die Antwort darauf ist so widersprüchlich und vielschichtig wie das Thema. In der Literatur wird vielfach davor gewarnt, bestehende Differenzen zwischen Schülern zum Thema zu machen, weil jede Thematisierung von Unterschieden zur Stigmatisierung führen kann. Man tue ausländischen Kindern keinen Gefallen, wenn man sie in einer öffentlichen Institution auf ihre Ethnizität festlege. Dagegen spricht, dass die Auswirkungen von Deutungen und Wahrnehmungen auf die Interaktion durch ihre Nichtbeachtung nicht geringer werden, sondern um so ungehinderter die Diskriminierung bestärken.

Hamburger (1999, S. 175 f.) hält die Kategorie Ethnizität für den Bildungsdiskurs für ungeeignet, als individueller Ausdruck müsse sie aber in der pädagogischen Interaktion respektiert werden. Für Pädagogen stelle sich die Frage, *wann* wird *welche* Frage thematisiert.³

Was heißt das im pädagogischen Alltag? Lehrer brauchen nicht unbedingt zu wissen, ob die Kinder in ihrer Klasse türkischer oder kurdischer Herkunft sind. Sie sollten auch keine Nachfor-

² 1994 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur Einführung einer Grundschulfremdsprache. In den Bundesländern Saarland, Sachsen, Hamburg, Hessen, NRW, Thüringen, Bayern und Rheinland-Pfalz gibt es Versuche mit einer Grundschulfremdsprache. In Baden-Württemberg soll ab dem Schuljahr 2001/2002 mit dem flächendeckenden Ausbau des Fremdsprachenunterrichts begonnen werden. Die Schulen können sich zwischen Englisch und Französisch entscheiden (Dörr, Hans: Mit „Turbo-Speed“ ins „global village“. In: b&w 11/1999).

³ Nieke (1995, S. 243) weist darauf hin, dass in pädagogischen Konflikten gehandelt werden muss. Auch Nicht-handeln ist Handeln. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Funktion als Repräsentantinnen und Repräsentanten der deutschen Schule von kurdischen Eltern auf muttersprachlichen Unterricht in kurdischer Sprache angesprochen werden, so ist ihre Antwort - ob sie auf andere Zuständigkeiten verweisen, ob sie Verständnis äußern, ob sie Initiativen ergreifen usw. - auf jeden Fall Handeln.

schaften im Rahmen des Unterrichts betreiben. Wer kurdischer Herkunft ist, möchte sich – eventuell auch wegen der Anwesenheit von türkischen Mitschülern – nicht immer festlegen oder „outen“. Wenn aber Eltern oder Schüler ihre Selbstdefinition als Kurden zum Thema machen, sollte dieses Selbstverständnis ernst genommen werden.

In Schulen, die von vielen kurdischen Schülern besucht werden, oder in denen kurdische Eltern aktiv sind, sollte überlegt werden, wie kurdische Kultur deutlich gemacht werden kann. Bei einem Schulfest könnte z.B. in jeder Sprache, die an der Schule vertreten ist, ein Gedicht vorgetragen werden. In den Räumen der multikulturellen Schule sollte neben anderen Herkunftskulturen auch die kurdische Herkunft durch Bilder, Texte etc. visualisiert werden.

Nicht alle Eltern aus der Türkei sehen die türkischen Konsulate und die ihnen nahestehenden Institutionen als die Vertretung ihrer Interessen an. Für manche sind türkische Institutionen Repressionsorgane einer feindlichen Macht. Umgekehrt stehen türkische Institutionen Menschen kurdischer Herkunft eher misstrauisch gegenüber. Die Einschaltung einer türkischen Vermittlungsinstanz kann Konflikte mit kurdischen Zuwandererfamilien eher verschärfen. Pädagogen sollten sich, bevor sie türkische Behörden um Hilfe bitten, unbedingt vergewissern, welche Einstellung die Zuwandererfamilie vertritt.⁴

Ethnizität ist auch dann als Kategorie ernst zu nehmen, wenn es zu Konflikten zwischen türkischen und kurdischen Jugendlichen kommt. Es wäre allerdings zu prüfen, ob die Ethnizität tatsächlich das ausschlaggebende Moment eines Streites ist oder ob es nicht eine plausible Begründung für ganz andere Hintergründe darstellt. Ob im Unterricht auf die „kurdischen“ und „türkischen“ Standpunkte und die dem zugrunde liegenden politischen Einstellungen eingegangen werden oder nur versucht werden sollte, Verbindendes zwischen den Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, muss im Einzelfall entschieden werden. Eine Tabuisierung der kurdischen Frage stützt die offizielle türkische Politik. Eine Kritik an der Türkei kann deutsche Höherwertigkeitsvorstellungen bestärken (Deutschland als Vorbild für eine defizitäre Demokratie in der Türkei) und/oder kann türkische Kinder überfordern. Es ist ein schwieriges Unterfangen, türkische Schüler ernst zu nehmen, ohne in Opportunismus gegenüber dem türkischen Nationalismus zu verfallen.

In dieser Studie wurden nur einige Aspekte kurdischen Lebens angesprochen. Die Realität jedes Einzelnen ist facettenreicher und vielfältiger. Deswegen kann gar nicht genug zu Sensibilität im Umgang mit dem Thema gemahnt werden. Gerade in Klassen, die von vielen Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden, werden Lehrer mit eindimensionalen Vorstellungen und oberflächlichen Kategorien wenig Erfolg haben. Die Einsichten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, habe ich dadurch gewonnen, dass ich jahrelang kurdischen und anderen Migranten aus der Türkei zugehört habe, wann immer ich die Gelegenheit dazu hatte.

Der Umgang mit dem kurdisch-türkischen Themenkomplex ist nicht zuletzt deswegen eine Gratwanderung, weil die Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung in der Türkei als Alibi für Resentiments gegenüber türkischen Menschen in Deutschland herhalten muss. Ausländerfeindliche verbale und gewaltsamen Attacken gegen Zuwanderer aus der Türkei werden durch Verweis auf die Menschenrechtsverletzungen in der Türkei relativiert.

Aus meiner eigenen pädagogischen Erfahrung kann ich berichten: Oft habe ich mich entschlossen, auf den türkisch-kurdischen Konflikt nicht im Unterricht einzugehen. Weniger weil ich die türkischen Jugendlichen durch die Kritik an ihrem von den türkischen Medien geformten Weltbild nicht überfordern wollte, sondern weil ich davon ausging, dass deutsche Schüler das Wissen über

⁴ In einem Interview berichtete ein Lehrer folgendes: „Wir hatten mit einem Schüler aus der Türkei Probleme. Er ist wiederholt abgehauen und ist bei kleineren Straftaten erwischt worden. Als wir uns nicht mehr zu helfen wussten, haben wir das türkische Konsulat eingeschaltet. Die Familie des Jungen berichtete uns dann, dass sie die Einschaltung des Konsulats nicht als Hilfe sondern als Druck empfand. Schließlich stellte sich heraus, dass es sich um eine kurdische Familie handelte. Wir haben dann nachgeforscht, ob wir kurdische Stellen zur Vermittlung finden.“

die Verfolgung von Kurden in der Türkei in ihrer latenten Ausländerfeindlichkeit bestärken würde.

Die Frage, wie das Thema im Unterricht zu behandeln ist, kann nicht pauschal beantwortet werden. Es hängt von der Zusammensetzung der Klasse ab. Gibt es latent deutsch, türkisch oder kurdisch nationalistisch orientierte Schüler? Wie viel kann man ihnen zumuten, ohne das Gegenteil - eine Stärkung konfliktverschärfender Einstellungen - zu provozieren? Das Unterrichtsziel sollte sein, konfliktverschärfenden Alltagsdiskursen entgegen zu wirken. Dazu gehört der Mechanismus, Türken und Kurden zur Entlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegeneinander auszuspielen. Dazu werden aus den vielfältigen Bildern und Informationen über Türken und Kurden jeweils die negativen herausgegriffen. „Den Türken“ werden Menschenrechtsverletzungen an den Kurden vorgeworfen. „Was die Türken mit den Kurden machen, ist nicht richtig,“ so eine häufige Äußerung, die zur Stereotypenbildung beiträgt. Oft wird er Satz noch durch den folgenden Zusatz ergänzt: „... aber was die Kurden in Deutschland machen, ist auch nicht richtig.“ Wenn die Kinder oder Jugendlichen aus dem Unterricht solche Ergebnisse mit nach Hause nehmen, ist das Unterrichtsziel eindeutig nicht erreicht, sondern es wurden stigmatisierende Alltagsdiskurse erlernt bzw. bestätigt.

Im Rahmen des sozialen Lernens sollen Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit eingeübt werden. Bevor Überlegungen angestellt werden, wie dieses Ziel im Zusammenhang mit dem Thema angegangen werden kann, sei zunächst auf die Grenzen hingewiesen.

Erstens: Die Konflikte zwischen der kurdischen Bevölkerung und dem türkischen Staat sowie kurdischen Migranten und der deutschen Mehrheitsgesellschaft beruhen auf politischen und wirtschaftlichen Machtstrukturen, die sich im Klassenzimmer nicht auflösen lassen. Die Schule kann Verständnis für globale Zusammenhänge, für soziale und ökonomische Hintergründe eines Konfliktes vermitteln, aber sie kann keine politischen Lösungen ersetzen.

Zweitens: Kurden sind bevorzugte Mitleidsobjekte. Werden sie nur als Opfer von Diktatoren, feudalistischen Strukturen und Unterentwicklung dargestellt, besteht die Gefahr, dass sich Vorurteile und Überheblichkeit verstärken. Kurdische Menschen dürfen nicht nur als Objekte behandelt werden, sie müssen auch als Subjekte in Erscheinung treten. Es ist darauf zu achten, dass Unterricht zur Toleranz sich nicht auf eine moralisierende Perspektive reduziert oder dass statt Empathie lediglich Mitleid erzeugt und damit nur eine verfeinerte, gesellschaftlich akzeptablere Form der Diskriminierung eingeübt wird (vergl. Auernheimer 1990, S. 179).

Drittens: Die kurdische Kultur und Geografie haben faszinierende Aspekte. Diese können im Rahmen des Unterrichts durchaus als Aufhänger dienen, um Interesse zu wecken (Ararat, kurdische Folklore, Karl May usw.). Aber auch hier gilt, dass die Reduzierung auf die leicht konsumierbaren Surrogate einer Kultur eine subtile Form der Diskriminierung darstellt.

Werden „fremde Kulturen“ nur von monokulturell sozialisierten Pädagogen vermittelt, besteht die Gefahr, dass Stereotypen, folkloristische Reduktionen oder romantisierende Projektionen entstehen. Lehrer können ehrlicherweise nur den eigenen Erkenntnisprozess darstellen und kritisch reflektieren. Eine Annäherung an die Realität „anderer Kulturen“ kann nur in Auseinandersetzung mit leibhaftigen Vertretern dieser Kulturen stattfinden.

Verschiedene Autoren fordern einen Perspektivenwechsel, der die Schüler das Handeln der Betroffenen nachempfinden lässt. Perspektivenwechsel soll verdeutlichen, dass es in historisch-politischen Situationen nicht nur eine einzige Perspektive gibt.

„Dieser Perspektivenwechsel konkretisiert sich darin, dass die Betroffenen selbst zu Wort kommen, d.h. von uns auch gehört werden sollen, dass explorative Ansätze gewählt werden, die eher theoriegenerierend als überprüfend sind und nicht mit vorgegebenen Begrifflichkeiten und Forschungsdesigns und -methoden die Lebenswirklichkeit in unzulässiger Weise verengen.“⁵

⁵ Hebenstreit (1986) zit. n. Nestvogel 1991, S. 99 f. Zum Perspektivwechsel im Geschichtsunterricht s.a. Auernheimer 1990, S. 188.

Für eine interkulturelle Perspektive reicht es nicht aus Bücher über Kurden zu lesen, um sich kognitives Wissen anzueignen, sondern es ist auch erforderlich, die Selbst- und Fremdbilder zu hinterfragen. Man sollte zuhören, was Kurden zu sagen haben; der Dialog mit kurdischen Selbsthilfeorganisationen sollte gesucht werden. Hilfsweise kann auch Literatur, in der die Betroffenen ihre Sicht beschreiben, herangezogen werden.

Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts könnten verschiedene Organisationen von Migranten aus der Türkei aufgesucht bzw. in die Schule eingeladen werden wie z.B. ein türkischer Verein, ein kurdischer Verein, ein Alevitenverein, eine Moschee. Dadurch lernen Schüler die verschiedenen Sichtweisen kennen. Sie lernen, dass es nicht „die“ Migranten aus der Türkei, sondern eine differenzierte sich entwickelnde Gesellschaft gibt. Im Dialog mit verschiedenen Subjekten lernen sie, mit unterschiedlichen Standpunkten umzugehen. Das sind Schritte zum Erwerb der Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktregelung. Sie erfahren wie die Dialogpartner die deutsche Mehrheitsgesellschaft sehen.

Interkulturelle Handlungskompetenz erfordert nicht nur die Auseinandersetzung mit „anderen“ Kulturen, sondern auch die Reflexion der eigenen Kultur. Renate Nestvogel (1987, 1988, 1991, 1996) fordert eine „kulturelle Selbstanalyse“ als Voraussetzung zum Verstehen von Menschen „aus anderen Kulturen“. Das Verhalten der deutschen Mehrheit gegenüber der kurdischen Minderheit kann mit Hilfe einer Medienanalyse untersucht werden. Die verschiedenen Bilder über Kurden sowie die darin enthaltenen Vorurteile und Stereotypen müssen herausgearbeitet werden. Die Darstellung kurdischer Menschen in den Medien bietet viele Anhaltspunkte, ethnozentristisch, christlich geprägte Vorurteile kritisch zu reflektieren. Ausgehend davon kann geprüft werden, wie weit solche Denkweisen verinnerlicht sind und Vorteile verschaffen.⁶

Im Unterricht könnte man anhand eines Zeitungsartikels, der die kurdische Problematik (meistens eher die Problematik mit den Kurden) behandelt, Zuschreibungen wie „kriminell“, „terroristisch“, „wild“, „arm“, „verfolgt“ genauer untersuchen. Wo steht der Betrachter bzw. die Betrachterin, der oder die so etwas schreibt? Wo werden die Betrachteten hingestellt?

Stichpunktartig einige Überlegungen dazu: Terrorismus entstand als ein politischer Kampfbegriff, mit dem jede Art von Widerstand v.a. der Befreiungsbewegungen gegen die westliche Vormachtstellung bezeichnet wird. Dem politischen Gegner wird jede Legitimation abgesprochen; er muss vernichtet werden.

„Wild“ soll den Gegensatz zu zivilisiert markieren. Der Begriff hat seine Wurzeln im Kolonialismus und impliziert, dass der „Wilde“ erzogen und „zivilisiert“ werden muss. Kolonialistische Strukturen dienen in diesem Weltbild letztlich dem Vorteil der Kolonialiserten.

Der „arme“ Verfolgte entspringt der Kategorie des Mitleids und der Schuldgefühle. Mitleid ist als eine Interpretation der christlichen Nächstenliebe fundamentaler Bestandteil der christlich-abendländischen Kultur und Moral.

Im Zusammenhang mit dem Thema soziales Lernen will ich auch die Frage der Beschulung von Flüchtlingskindern und die Problematik der Abschiebung von Schülern ansprechen. Die eher diffusen Erfahrungen die deutsche Schüler mit Flüchtlingskindern machen, wirken sich als „heimlicher Lehrplan“ aus. Die Tatsache, dass die Schulpflicht nicht für alle Kinder gleichermaßen gilt, werden Kinder und Jugendliche in der Regel nicht bemerken, da sie die Flüchtlingskinder, die keine Schulen besuchen, gar nicht erst zu Gesicht bekommen. Abschiebungen von Schülern werden aber auch von deren Mitschülern wahrgenommen.

1997 löste die Abschiebung der 16-jährigen Kurdin Fena Özmen - bekannt geworden unter dem Namen Neşe - in Heidelberg erhebliche Proteste aus. Die Halbwaise lebte bei ihrem Bruder in

⁶ „Eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung kann in der Bildungsarbeit z.B. dadurch gefördert werden, dass man die eigenen Fremdbilder auf die darin enthaltenen Selbstbilder hin untersucht und ebenso die Selbstbilder von anderen auf die darin enthaltenen Fremdbilder.“ (Nestvogel 1996, S. 15).

Heidelberg, der als Asylberechtigter anerkannt ist. Bei ihrer pflegebedürftigen Mutter in der Türkei kann sie nicht leben. Gegen ihre Abschiebung protestierten wochenlang Hunderte von Schüler, Lehrer und Eltern mit Erfolg. Die junge Kurdin konnte schließlich nach Baden-Württemberg zurückkehren, um dort ihre Ausbildung zu beenden.

Im gleichen Jahr wurde an Frankfurter Schulen gegen die sich anbahnende Abschiebung der 8-jährigen Schülerin Yasemen Özdemir protestiert. Der Asylantrag der kurdisch-alevitischen Familie war abgelehnt worden. Die Gegner der Abschiebung aus dem Schulbereich argumentierten damit, dass es jenseits der juristischen Begründungen für die Abschiebung ein schweres Unrecht darstelle, ein Kind aus der Schullaufbahn und seiner gewohnten Umgebung herauszureißen. Dem Mädchen, das in Deutschland bereits den Kindergarten besucht hatte, entstehe in der Entwicklung Schaden. Der Protest gegen die Abschiebung berief sich auf die von der Bundesrepublik anerkannte Kinderrechtskonvention. Dort heißt es u.a.: „Jedes Kind hat ein Recht auf Leben, und alle Staaten garantieren soweit wie möglich das Leben und die Entwicklung des Kindes ... Treffen Gerichte, soziale Schutzeinrichtungen oder Verwaltungen Kinder betreffende Beschlüsse, hat hierbei stets das Interesse des Kindes im Vordergrund zu stehen.“

Das Mädchen sei in einer zweiten Grundschulklasse hervorragend integriert, so die Argumentation gegen die Abschiebung. Die Abschiebung stelle einen Gewaltakt dar, der nicht nur auf das betroffene Kind, sondern auch auf Mitschüler und Freunde Auswirkungen habe.

Ein Lehrer wies darauf hin, dass in der ersten Phase der Ausgrenzung und Diskriminierung von Juden nach 1933 die Vertreibung aus den Schulen ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Inhumanität war. Die Glaubwürdigkeit von Lehrern stehe auf dem Spiel, wenn die allgemeine Haltung zur Humanität und Solidarität nicht auch den Alltag der Schule bestimmen würde (Benjamin Ortmeier. In: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 43/44, 30.10.1997).

Trotz des Protestes, dem sich Lehrer, Eltern, Schülervvertretungen, Erziehungswissenschaftler und das Schuldezernat anschlossen, beschloss der Petitionsausschuss des Hessischen Landtages einstimmig die Abschiebung.⁷

Der folgende Brief einer Frankfurter Klasse im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) dokumentiert die Auswirkungen der Abschiebung auf die Mitschüler (Frankfurter Lehrerzeitung Nr. 5/1997):

„Unser Klassenkamerad Dursun Bektaş ist Ende Oktober nach Istanbul abgeschoben worden. Er ist 18 Jahre alt aus der Türkei, Kurde und Alevit. Seine Eltern sind geschieden und seine Mutter wohnt in Frankfurt. Im August 1995 kam Dursun nach Deutschland und stellte einen Asylantrag. Er war ein guter und beliebter Schüler. Er wollte ... den Realschulabschluss machen. Er suchte einen Ausbildungsplatz als Energieelektroniker. Am 28.10. war Dursun normal in der Schule. Er ist am nächsten Tag zur Ausländerbehörde gegangen. Er wollte seine Aufenthaltserlaubnis verlängern. Er wurde sofort verhaftet. Am Abend haben ihn zwei Polizisten mit Handschellen nach Hause begleitet. Er durfte nur eine Tasche packen, dann wurde er am nächsten Tag nach Istanbul abgeschoben. Hier wurde er verhaftet und einen Tag festgehalten. Er lebt jetzt ohne Eltern und Geschwister bei seinem Onkel. Wir denken, dass Dursun wie ein Verbrecher abgeschoben wurde. Das Schuljahr war noch nicht zu Ende, deshalb konnte er keinen Schulabschluss bekommen. Wir fragen uns, kann er weiter eine Schule besuchen? Wir sind traurig, weil er sich nicht von uns verabschieden konnte und wir uns von ihm auch nicht. Nach dem Vorfall haben viele ausländische Schüler Angst, dass mit ihnen genau das gleiche passiert, was mit Dursun passiert ist.“

Die geschilderten Reaktionen auf Abschiebungen sind Beispiele sozialen Lernens, obwohl die institutionellen Entscheidungen ganz andere Schlüsse nahe legen würden. Aus der Tatsache, dass es möglich ist, bestimmte ausländische Schüler mit Gewalt aus ihrem Lebens- und Lernumfeld zu

⁷ Die öffentliche Reaktion auf die drohende Abschiebung ist dokumentiert in der Broschüre: Dokumentation. Keine Abschiebung von Schülerinnen und Schülern! Hrsg. v. StadtschülerInnenrat FfM mit Unterstützung von DGB-Jugend FfM, GEW Bezirksverband FfM, Lehrerinnen der Willemer Schule.

reißen, sie „wie Verbrecher“ ohne Abschied fortzuschicken, könnte man ja auch das Gegenteil „lernen“: Für diese Menschen gelten nicht die gleichen Rechte. Sie könnten zu Beispielen für Inhumanität, Wegsehen und Ignoranz werden. In den dargelegten Fällen haben aber die Beteiligten die Situation der Betroffenen nachempfunden und Solidarität geübt.

Im Rahmen der multiperspektivischen Allgemeinbildung können zur Förderung von globalem vernetzten Denken die politisch-sozialen Ursachen des kurdisch-türkischen Konflikts untersucht werden.⁸ Dabei können verschiedene Perspektiven und die dahinter stehenden Motive verdeutlicht werden. Neben der türkischen und kurdischen Perspektive müssen auch die deutschen Interessen in diesem Konflikt hinterfragt werden, dabei können die deutschen Panzerlieferungen an die Türkei als Aufhänger genommen werden. Es können verschiedene Szenarien für eine Lösung des Konfliktes entwickelt und verglichen werden. Eine andere Dimension wäre die Erarbeitung des Zusammenhangs zwischen kultureller, sozialer und patriarchaler Unterdrückung am Beispiel der kurdischen Gesellschaft. Wie zementiert kulturelle und soziale Unterdrückung patriarchale Ausbeutungsverhältnisse? Inwieweit sind emanzipatorische Bewegungen in der Lage alle Dimensionen der Unterdrückung zu verändern?

Mangelndes Verständnis für sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge in der Kurdenfrage führen zur Verunsicherung von Lehrern. Deshalb müssen Hintergründe aus verschiedenen Perspektiven im Studium vermittelt werden. Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Kurden in den Herkunftsländern und einige grundlegende Informationen über kurdische Sprache und Geschichte müssten in die Ausbildung von Pädagogen einfließen. Auch fachspezifische Schulbücher sollten ein Türkeibild zeichnen, das den Widersprüchen in der Türkei gerecht wird.

⁸ Anregungen für die Behandlung des türkisch-kurdischen Konflikts im Unterricht s. Skubisch 1997 u. 1999 b.

Literaturliste

- Adelmann, Karin: Minderheiten und Menschenrechte in der Türkei. epd-Dokumentation 45/1995
- Aguiçenoğlu, Hüseyin: Genese der türkischen und kurdischen Nationalismen im Vergleich. Vom islamisch-osmanischen Universalismus zum nationalen Konflikt. Dissertation Universität Heidelberg. Münster 1997
- Ahmad, Fadil: Die kurdische Befreiungsbewegung zwischen Stammeskultur und politischer Erneuerung. Eine sozio-kulturelle Untersuchung. Hildesheim 1994
- Akcam, Taner: Armenien und der Völkermord. Die Istanbul Prozesse und die türkische Nationalbewegung. Hamburg 1996
- Akkaya, Cigdem: Türken und Kurden in Deutschland. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 9/1995
- Akkaya, Cigdem: Die wirtschaftliche Entwicklung in der Türkei. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament, 7. 3. 1997
- Akkaya, Cigdem / Özbek, Yasemin / Şen, Faruk: Länderbericht Türkei. Darmstadt 1998
- Akpınar, Ünal u.a.: Vertane Chance? Ausländische LehrerInnen in der interkulturellen Erziehung. Weinheim und Basel 1989
- Aktaş, Yaşar: Das Bildungswesen in der Türkei. Schulen, Universitäten und Dorfinstitute. Berlin 1985
- Alacacıoğlu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Münster 1999
- Al-Dahoodi, Zuhdi: Die Kurden. Geschichte, Kultur und Überlebenskampf. Frankfurt/M. 1987
- Alkan, Mustafa Nail: Die Perzeption der Türkei im Spiegel der westdeutschen Presse von 1960 bis 1971. Dissertation Bonn 1994
- Ammann, Birgit: Ethnische Identität am Beispiel kurdischer Migration in Europa. In: Borck u.a. 1997
- amnesty international: Jahresbericht 1996, Frankfurt/M. 1996
- Anders, Georg: Kurdistan - Perspektiven für die Entwicklung des Selbstbestimmungsrechts der Völker. München 1994
- Andrews, Peter Alford (Hg.): Ethnic Groups in the Republic of Turkey. Wiesbaden 1989
- Anweiler, Oskar u.a.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel 1996
- Arbeitskreis kurdischer Lehrer in München: Dokumentation einer Tagung kurdischer Lehrer und Erzieher in der Bundesrepublik am 13. / 14. 7. 1985 in München
- Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. (New York 1951) München 1993
- Arikan, Memo / Klos, Yvonne (Hg.): Kurdische Geschichte im Überblick. Köln 1994
- Arslan, Vahit: Institutionelle Sprachpflege in Deutschland und in der Türkei in den letzten hundert Jahren. Eine kontrastive Darstellung der deutschen Sprachpflege und der türkischen Sprachreform. Dissertation Bonn 1990
- Auernheimer, Georg: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M. - New York 1988
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990
- Auernheimer, Georg: Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft 10/1994
- Auernheimer, Georg: „Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1996 a
- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster - New York 1996 b
- Avebury, Eric: Die türkische Kurdistanpolitik in den 90er Jahren. In: Bürgel 1997
- Aydin, Hayrettin: Das ethnische Mosaik der Türkei. In: epd-Dokumentation: Wie erreicht man einen Dialog zwischen Türken und Kurden? Nr. 52/1998

- Aziz, Namo: Kurdistan: Menschen - Geschichte - Kultur. Nürnberg 1992
- Aziz, Namo: Kurdistan und die Probleme um Öcalan. München 1999
- Bade, Klaus: Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München 1992
- Bakiş, Mehmet Ata: Türkische Nahostpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg: ein Beitrag zur türkischen Außenpolitik (1945-1991). Dissertation FU Berlin 1992. Frankfurt/M. 1993
- Balcı, Cafer: Die türkische Schulsprachenpolitik und die Lage kurdischer Kinder in den Schulen. Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Bremen 1994
- Baş, Mustafa: Alevitische Glaubens-Philosophie. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Dogmen des Islam oder Auswirkungen grundlegender Prinzipien des Islam auf die Erziehung islamischer Kinder. Berlin 1992
- Baumgart, Marion: Wie Frauen Frauen sehen. Westliche Forscherinnen bei arabischen Frauen. Frankfurt/M 1989
- Bauer, Otto: Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie. 1924
- Baur, Rupprecht S., u.a. (Hg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler 1992
- Baur, Rupprecht S.: Die Konflikte zwischen Serben und Kroaten in Jugoslawien und ihre Auswirkungen auf den Muttersprachlichen Unterricht für Jugoslawen im Ausland. In: ders. u.a. 1992
- Baur, Rupprecht S. / Meder, Georg: Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur u.a. 1992
- Bedir Khan, Emir Didalet / Lescot, Roger: Kurdische Grammatik. Kurdisches Institut. Bonn 1986
- Behrendt, Günter: Nationalismus in Kurdistan. Vorgeschichte, Entstehungsbedingungen und erste Manifestationen bis 1925. Deutsches Orient-Institut. Hamburg 1993
- Behrendt, Günter: Der kurdische Nationalismus in der Türkei. In: Kurdistan-AG AStA-FU u.a. 1994
- Belge, Murat: The Kurdish Question in Turkey Today. A Personal Assessment. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1992
- Bennhold, Martin: Völkische Traditionen und Perspektiven in der deutschen Außenpolitik. In: Politische Berichte 13 / 28.06.1996
- Berding, Helmut (Hg.): Mythos und Nation: Studien zur Entwicklung kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit. Frankfurt/M. 1996
- Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung u.a. (Hg.): Kurden im Exil. Ein Handbuch kurdischer Kultur, Politik und Wissenschaft. Berlin 1991
- Beschlüsse und Erlasse der Kultusministerkonferenz zum muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch lernen 1/1983
- Beşikçi, İsmail: Wir wollen frei und Kurden sein. Brief an die UNESCO. Frankfurt/M. 1987
- Beşikçi, İsmail: Kurdistan. Internationale Kolonie. Frankfurt/M. 1991
- Bilgin, Şakır: Laßt die Berge unsere Geschichte erzählen. Reportagen aus Kurdistan. Frankfurt/M. 1991
- Binder, Hartmut: Von der „Ausländerpädagogik“ zur „interkulturellen Erziehung“ - Bevölkerungswanderung in pädagogischer Perspektive. In: Geographie und Schule, August 1992
- Binder-Krauthoff, Kristine: Türkische Perspektiven. Soziologische Aspekte des innertürkischen Konflikts. In: Die neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte 12/1995
- Blaschke, Jochen / van Bruinessen, Martin: Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Vorderen und Mittleren Orients 1984. Thema: Islam und Politik in der Türkei
- Blaschke, Jochen: Volk, Nation, Interner Kolonialismus, Ethnizität. Konzepte zur politischen Soziologie regionalistischer Bewegungen in Westeuropa. Berlin 1985
- Blaschke, Jochen: Kurdische Communities in Deutschland und Westeuropa. Ein Überblick über ihre soziale und kulturelle Situation. In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung u.a. 1991
- Blaschke, Jochen / Ammann, Birgit: Kurden in der Bundesrepublik. Ihre soziale und kulturelle Situation. In: Mönch-Bucak 1992
- Boesler, Klaus-Achim: Politischer Regionalismus, Nationalismus und Staatenbildung in Mittel- und Osteuropa. In: Geographie und Schule, April 1997
- Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart 1977

- Bommes, Michael / Radtke, Frank-Olaf: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1993
- Boos-Nünning, Ursula: Kulturelle Identität und die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Deutsch lernen 4/1983
- Boos-Nünning, Ursula: Familie, Jugend, Bildungsarbeit. In: Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. Hrsg. v. Klaus Bade. München 1994
- Boos-Nünning, Ursula: Türkei. In: Anweiler, Oskar u.a.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel 1996
- Borchers, Dörte: Minoritätensprachen in Indien seit der Unabhängigkeit. Ein Modell für ein mehrsprachiges Europa? In: Helferich u.a. 1994
- Borck, Carsten / Savelsberg, Eva / Hajo, Siamend (Hg.): Ethnizität, Nationalismus, Religion und Politik in Kurdistan. Münster 1997
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hr.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen 1983
- Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992
- Bozarslan, Hamit: Une communauté et ses institutions: les cas des Turcs en RFA. In: Revue Européenne des Migrations Internationales. Volume 6 - No 3. 1990
- Bozarslan, Hamit: Allemagne ou France / Intelligentsia, dualités ottomanes et problème des modèles. In: CEMOTI, no. 12. 1991 a
- Bozarslan, Hamit: Tribus, confréries et intellectuels: Convergence des réponses kurdes au régime kémaliste. In: Vaner, S. (Hr.): Modernisation autoritaire en Turquie et en Iran. Paris 1991 b
- Bozarslan, Hamit: Etat, religion, politique dans l'immigration. In: Peuples Méditerranéens no. 60, juillet-septembre 1992
- Bozarslan, Hamit: Entre la 'umma et le nationalisme: l'islam kurde au tournant du siècle. MERA - Middle East Research Associates. Amsterdam 1993
- Bozarslan, Hamit: Etats et modes de gestion du problème kurde. In: Peuples Méditerranéens no. 68-69, juillet-décembre 1994
- Bozarslan, Hamit: L'immigration kurde. Un espace conflictuel. In: Migrants-Formation no. 101 / juin 1995 a
- Bozarslan, Hamit: Kurds: States, Marginality and Security. In: Margins of Insecurity. Minority and International Security. Edited by Sam C. Nolutshungu, University of Rochester Press, 1995 b
- Bozarslan, Hamit: Political Crisis and the Kurdish Issue in Turkey. In: The Kurdish Nationalist Movement in the 1990s. Its Impact on Turkey and the Middle East. Robert Olson Editor. 1996
- Bozarslan, Hamit: Kurdistan: Kriegswirtschaft - Wirtschaft im Krieg. In: Borck u.a. 1997 a
- Bozarslan, Hamit: Von der Humanität zum Bruderkrieg. Drängende Entscheidungen über Irakisch-Kurdistan werden weiter vertagt. In: der überblick 3/1997 b
- Bozkurt, Askim: Das Kurdenproblem in der Türkei. Die Manifestation und Konsolidierung des ethnischen Konflikts und die Frage seiner Lösung. Frankfurt/M. 1994
- Bozkurt, Askim: Kurdische Kultur und Massenmigration. In: Migration und kultureller Wandel. Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1995
- Brand, Brigitte / Weidenhammer, Jörg: Bedingungen für die Anhörung von Flüchtlingen im Rahmen des Asylverfahrens, die unter anderem Folter und andere traumatische Erfahrungen erlitten haben. In: ZDWF-Schriftenreihe, Nr. 44, März 1991
- Branscheidt, Hans: Über Identität. Ein kritisches Nachwort. In: Kizilhan 1995
- Brieden, Thomas: Konfliktimport durch Immigration. Auswirkungen ethnischer Konflikte im Herkunftsland auf die Integrations- und Identitätsentwicklung von Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1996
- van Bruinessen, Martin: Vom Osmanismus zum Separatismus: Religiöse und ethnische Hintergründe der Rebellion des Scheich Said. In: Blaschke/van Bruinessen 1984
- van Bruinessen, Martin: Agha, Scheich und Staat. Politik und Gesellschaft Kurdistans. Berlin 1989
- van Bruinessen, Martin: Kurden zwischen ethnischer, religiöser und regionaler Identität. In: Borck u.a. 1997
- Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus. Frankfurt/M. 1973

- Brumlik, Micha: Die Entwicklung der Begriffe „Rasse“, „Kultur“ und „Ethnizität“ im sozialwissenschaftlichen Diskurs. In: Dittrich u.a. 1990 a
- Brumlik, Micha: Bunte Republik Deutschland? Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. Heft1 / 1990 b
- Brumlik, Micha: „Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen“. E&W-Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 2/2000
- Bürgel, Rudolf: Deutsch-türkische Beziehungen. In: Forum Wissenschaft 3/1994
- Bürgel, Rudolf (Hg.): Die deutsche Türkeipolitik und ihre Auswirkungen auf Kurdistan. Stuttgart 1997
- Bürgel, Rudolf: Deutsche Türkeipolitik und kurdische Minderheit in der BRD. In: ders. 1997
- Buhbe, Matthes: Türkei. Opladen 1996
- Bukow, Wolf-Dietrich / Llaryora, Roberto: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen 1988
- Bukow, Wolf-Dietrich: Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmer und die Schwierigkeiten im Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen 1993
- Bukow, Wolf-Dietrich: Feindbild: Minderheit, Opladen 1996
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) (Hg.): Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch lernen 1/1983
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) (Hg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985
- von Caucig, Franz: Das Ende imperialer Konzepte in Nahost. In: Außenpolitik 1962
- Celik, Serdar: Morde an Journalisten in Kurdistan. Bericht von Özgür Gündem und Yeni Ülke. Köln 1993
- Celik, Serdar: Die Geschichte des 15. August. Zehn Jahre bewaffneter Befreiungskampf in Nordkurdistan. Erlangen 1995
- Ceviz, Süleyman: Einführung in die kurdische Bevölkerungsgeographie: Fallbeispiel DERSIM. Dissertation Institut für Geographie der Universität Wien 1996
- Chaliand, Gerard (Hg.): Kurdistan und die Kurden Bd.1. Göttingen und Wien 1984
- Cohn-Bendit, Daniel: Praktische Politik der Anerkennung. In: Heitmeyer/Dollase 1996
- Cole, M.: Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain. In: Modgil, S. u.a. (Hr.): Multicultural Education. London - Philadelphia 1986
- Cürükkaya, Selim: PKK: Die Diktatur des Abdullah Öcalan. Frankfurt/M. 1997
- Damanakis, Michael: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. In: Deutsch lernen 4/1983
- Damanakis, Michael: Funktionen und Begründungen des Muttersprachlichen Unterrichts. In: Interkulturell H.1/2, 1990
- Depape, Marc / Simon, Frank / Verbeeck, Georgi: Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachenproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830-1990). In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994
- Deschner, Günther: Die Kurden. Das betrogene Volk. Frankfurt/M. 1991
- Dittrich, Eckhard J. / Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Ethnizität. Opladen 1990
- Dittrich, Eckhard J.: Das Weltbild des Rassismus. Frankfurt/M. 1991
- Düchting, Johannes / Ateş, Nuh: Stirbt der Engel Pfau? Geschichte, Religion und Zukunft der Yezidi-Kurden. Köln 1992
- Dufner, Ulrike: Islam ist nicht gleich Islam. Die türkische Wohlfahrtspartei und die ägyptische Muslimbrüderschaft: ein Vergleich. Opladen 1998
- Duve, Freimut: „Deutschland im Krieg?“ Überlegungen zur türkisch-kurdischen Tragödie. In: taz, 18.04.1995
- Dyer, Gwynne: Turkish „Falsifiers“ and Armenian „Deceivers“: Historiography and the Armenian Massacres. In: Middle East Studies. 12, 1976
- Edgü, Ferit: Ein Winter in Hakkari. Zürich 1987
- Eğitim-Sen: Die Auswirkungen des Krieges auf kurdische Kinder. Zusammenfassung eines Berichts an den demokratischen Bildungskongress, Februar 1998. In: Skubsch 1998 a

- El-Kenz, Ali: Algerien - die zwei Paradigmen. Politischer Islam und Nationalstaat. In: Die Beute 1/1995
- Elwert, Georg: Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 4/1982
- Elwert, Georg: Nationalismus und Ethnizität. In: Kölner Zeitschrift für Sozialwissenschaft und Sozialpsychologie. Köln 1989
- Ende, Werner / Steinbach, Udo: Der Islam in der Gegenwart. München 1996
- Engin, Ismail: Thesen zur ethnischen und religiösen Standortbestimmung des Alevitentums. Türkischsprachige Publikationen der Jahre 1983-1995. In: Orient 37/1996
- Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt/M. 1984
- Erzeren, Ömer: Von der Guerilla zur Intifadah? In: Nirumand 1991
- Erzeren, Ömer: Der lange Abschied von Atatürk. Türkei - ein Land in der Zerreißprobe. Berlin 1997
- Esser, Hartmut: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten - eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt - Neuwied 1980
- Esser, Hartmut: Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In: Heitmeyer u.a. 1996
- Essinger, H. u.a. (Hr.): Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein 1981
- Evangelische Akademie Bad Boll: Kurdische Bevölkerung in Deutschland. Anerkennung ihrer Identität. In: epd-Dokumentation 12/1997
- Faist, Thomas: Migration und der Transfer sozialen Kapitals oder: Warum gibt es relativ wenige internationale Migranten? In: Pries 1997
- Falk, Svenja: Hemspraksundervisning: Das Modell muttersprachlicher Unterricht in Schweden. Gießen 1996
- Falk, Svenja: Dimensionen kurdischer Ethnizität und Politisierung. Eine Fallstudie ethnischer Gruppenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden 1998
- Fanon, Frantz: Die Verdammten dieser Erde. (1961). Frankfurt/M. 1981
- Fanon, Frantz: Das kolonialisierte Ding wird Mensch. Leipzig 1986
- Feigl, Erich: Die Kurden. Geschichte und Schicksal eines Volkes. München 1995
- Feindt-Riggers, Nils / Steinbach, Udo: Islamische Organisationen in Deutschland. Eine aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse. Hamburg 1997
- Feyzioğlu, Yücel: Wie fliegt ein Vogel mit nur einem Flügel? In: Informationsbulletin Kurdistan 65, März 1996
- Fichte, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche Nation In: Bollnow 1977
- Finkelkraut, Alain: Die Niederlage des Denkens. Hamburg 1989
- Fizan, F.: Zur gegenwärtigen Situation des Bildungswesens in Südostanatolien (Kurdistan). In: Lernen in Deutschland 2/1995
- Franz, Erhard: Kurden und Kurdentum. Zeitgeschichte eines Volkes und seiner Nationalbewegungen. Deutsches Orient-Institut Hamburg 1986
- Franz, Erhard: Die rechtlichen Rahmenbedingungen für Minderheiten in der Türkei. In: epd-Dokumentation 52/1998
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hr.): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Von Diehl, Ursula / Urbahn, Julia / Esser, Hartmut. Bonn 1998
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. (1973). Opladen 1980
- Fthenakis, W.E.: Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik. In: Ausländerkinder 12/1982
- Gaitinides, Stefan: Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. In: Deutsch lernen 1/1994
- Gaitinides, Stefan: Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/1996 a
- Gaitinides, Stefan: Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung der Sozialen Dienste. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3+4/1996 b
- Galeano, Eduardo. Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents. (Montevideo 1971). Wuppertal 1973

- Gellner, Ernst: Pflug, Schwert und Buch. Grundlinien der Menschheitsgeschichte. Stuttgart 1990
- Gergi, Viola: Zur Vielfalt multikultureller Gesellschaftsentwürfe. In: Die Brücke 109. 5/1999
- GEW: Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische Kinder an deutschen Schulen. GEW-Skript 17. Frankfurt/M. 1988
- Ghasi, Ali Homam: Die Kurden. Waisenkinder des Universums. Berlin - Bonn 1994
- Glasneck, Johannes / Kircheisen, Inge: Türkei und Afghanistan - Brennpunkte der Orientpolitik im zweiten Weltkriegs. Berlin (DDR) 1968
- Glasneck, Johannes: Kemal Atatürk und die moderne Türkei. Berlin (DDR) 1971
- Gögercin, Süleyman: Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert. Bamberg 1987
- Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg 1988
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Reuter, Lutz: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1998
- Gogolin, Ingrid: Kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999
- von Goldendach, Walter / Minow, Hans-Rüdiger: Von Krieg zu Krieg: Die deutsche Außenpolitik und die ethnische Parzellierung Europas. Berlin 1997
- Goltz, Hermann: Die armenischen Reformen im Osmanischen Reich. In: 75 Jahre Deutsch-Armenische Gesellschaft. Mainz 1989
- Granda, Camal: Ich war Sklave Atatürks. o.O., o.J.
- Greverus, Ina-Maria: Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft. In: Nitschke, Volker (Hr.): Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? Stuttgart 1982
- Griese, Hartmut M. (Hg.): Der gläserne Fremde. Opladen 1984
- Griese, Hartmut M.: Von der „Gastarbeiterforschung“ zum „Interkulturellen Lernen“. Zur Geschichte der wissenschaftlichen Reaktionen auf Einwanderungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland. In: Behrendt, Günter / Sarı, Serdar (Hr.): Zur Geschichte der Arbeiterbewegung. Hildesheim 1995
- Groh, Lutz: Der interkulturelle Aktionsraum: Die deutsche Ausländerfamilie im interkulturellen Aktionsraum. Heidelberg 1987
- gruppe montage: Postfordistische Guerilla: vom Mythos nationaler Befreiung. Münster 1998
- Gümrükcü, Harun: Beschäftigung und Migration in der Türkei. Dissertation Hamburg 1985
- Gündüzkanat, Kahraman: Die Rolle des Bildungswesens beim Demokratisierungsprozeß in der Türkei unter besonderer Berücksichtigung der Dimli- (Kirmanc-, Zaza-) Ethnizität. Dissertation Frankfurt/M. 1997
- Gurbey, Gülistan: Optionen und Hindernisse für eine Lösung des Kurdenkonflikts in der Türkei. In: Borck u.a. 1997
- Gurbey, Gülizar: Die Türkeipolitik der Bundesrepublik Deutschland unter Konrad Adenauer (1949-1963). Dissertation Bonn 1990. Pfaffenweiler 1990
- Gürlük, Ferhunde: Muttersprache und deutsche Sprache aus der Sicht der kurdischen MitbürgerInnen in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag im Landtag Baden-Württemberg, 9. 2. 1995
- Guttstadt, Corinna: „Oder war es vielleicht ganz anders?“ Die Demonstration der Kurden am 16. März und ihre Widerspiegelung in der Presse. In: M. Menschen machen Medien. Zeitschrift der IG Medien 5/1996
- de Haan, Eberhard: Sozialberatung für Kurdinnen und Kurden. In: Evangelische Akademie 1997
- Haarmann, H.: Kriterien der ethnischen Identität. In: Language Problems und Language Planning. Vol.7, 1983
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1. Frankfurt/M. 1981
- Habermas, Jürgen: Recht und Gewalt ein deutsches Trauma. In: ders.: Die neue Unübersichtlichkeit. edition suhrkamp 1985
- Habermas, Jürgen: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, A. (Hr.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993
- Hajo, Siamend / Weiland, Felix: 10 Thesen zur Begründung eines Kurdologie-Instituts. In: Kurdistan-AG AStA-FU u.a.: Kurdologie. Berlin 1994
- Hajo, Zaradachet: Indo-iranische Sprachstudien. Dissertation FU Berlin 1982
- Hajo, Zaradachet: Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch (MUK) in Bremen. In: Informationsbulletin Kurdistan 65, März 1996

- Hajo, Zaradachet / Gülpinar, Süleyman / Akbaş, Emin: Die sprachlichen Schwierigkeiten bezogen auf den Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch (MUK). In: Menk 1997
- Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994
- Hallgarten, Georg / Radkau, Joachim: Deutsche Industrie und Politik von Bismarck bis heute. Frankfurt/M. - Köln 1974
- Hamburger, Franz u.a.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 2/1981
- Hamburger, Franz: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983
- Hamburger, Franz: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich/Radtke 1990
- Hamburger, Franz: Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999
- Hanoune, Louisa: Terroristen fallen nicht vom Himmel: Zur aktuellen Situation in Algerien. Zürich 1997
- Hansen, Gerda: Die Kurden und der Kulturkonflikt. Literatur seit 1990. Eine Auswahlbiographie. Deutsches Übersee-Institut Hamburg 1994
- Hassanpour, Amir: Nationalism and Language in Kurdistan, 1918-1985. San Francisco 1992
- Hassanpour, Amir / Skutnabb-Kangas, Tove / Chyet, Michael: The Non-Education of Kurds: A Kurdish Perspective. In: International Review of Education. Unesco Institute of Education, 42 (4) 1996
- Hassanpour, Amir: MED-TV, Großbritannien und der türkische Staat: Die Suche einer staatenlosen Nation nach Souveränität im Äther. In: Borck u.a. 1997
- Hassanpour, Amir: Satellite Footprints as National Borders: MED-TV and the Extraterritoriality of State Sovereignty. In: Journal of Muslim Minority Affairs, Vol. 18, No. 1, 1998
- Hassanpour, Amir: Modernity, Popular Sovereignty and the Kurdish Question: A Rejoinder to Argun. In: Journal of Muslim Minority Affairs, Vol. 19, No. 1, 1999
- Hauser, Hans: Die Kurden - Stiefsöhne Allahs. Berlin 1990
- Havrest, Latif: Sprachpolitik, Sprachenrecht und Sprachplanung im geteilten Kurdistan. Wien 1998
- Heine, Marcella: Zum neuen Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ - Teil I. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 3 /1993
- Heine, Marcella: Einführung des muttersprachlichen Unterrichts für Kurdinnen und Kurden in öffentlichen Schulen Niedersachsens. In: Evangelische Akademie 1997
- Heinrich, Brigitte / Roth, Jürgen: Partner Türkei oder Folter für die Freiheit des Westens? Reinbek 1973
- Heinrich, Lothar A.: Die „Arbeiterpartei Kurdistans“ (PKK): Ein „terroristischer“ Anachronismus? In: Hinz-Karadeniz/Stoodt 1994
- Heinze, Hartmut: Migrantenliteratur in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen zu einer multikulturellen Literatursynthese. Berlin 1986
- Heise, Jens: Johann Gottfried Herder zur Einführung. Hamburg 1998
- Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, Rainer (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Frankfurt/M. 1996
- Heitmeyer, Wilhelm: Einleitung: Ethnisch-kulturelle und religiöse Differenzen zwischen gewaltförmigen Politisierungen und inflationären Toleranzforderungen. In: Heitmeyer/Dollase 1996 a
- Heitmeyer, Wilhelm: Ethnisch-kulturelle Konfliktodynamiken in gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen. In: Heitmeyer/Dollase 1996 b
- Helferich, Uta / Riehl, Claudia Maria (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa - Hindernis oder Chance? Wilhelmsfeld 1994
- Helffrich, Karl: Georg von Siemens. Ein Lebensbild aus Deutschlands großer Zeit. Berlin 1923
- Herder, Johann Gottfried: Werke, Band VI. hrsg. v. Bollacher, Martin u.a. Frankfurt/M. 1986
- Herd, Ursula: Überlegungen zum islamischen Religionsunterricht. In: bildung & wissenschaft. April 1995
- Hermann, Rainer: Die drei Versionen des politischen Islam in der Türkei. In: Orient 37/1996
- Hilgruber, Andreas: Deutschlands Rolle in der Vorgeschichte der beiden Weltkriege. Göttingen 1967
- Hinz-Karadeniz, Heidi: Vorstellungen zur Lösung der "Kurdenfrage" auf der Grundlage des Selbstbestimmungsrechts der Völker. In: Europa Ethnica. Wien 3/1991

- Hinz-Karadeniz, Heidi / Stoodt, Rainer: Die Wasserfalle. Vom Krieg um Öl zum Krieg um Wasser: Aufstieg und Fall eines Großprojekts in Kurdistan. Giessen 1993
- Hinz-Karadeniz, Heidi / Stoodt, Rainer: Kurdistan. Politische Perspektiven in einem geteilten Land. Gießen 1994
- Hipler / Lueg: Gewalt als Politik, Köln 1987
- Hobsbawm, Eric: Inventing Traditions. In: ders. u.a. (Hr.): The Invention of Tradition. Cambridge University Press. London. New York 1983
- Hochschule Bremen (Hg.): Alltagskultur der Kurden. Bremen 1992
- Hocker, Reinhard / Liebe-Harkort, Klaus: Das Türkeibild und seine weißen Flecken: Gibt es eine spezifisch deutsche Wahrnehmung der kurdischen Frage? In: Plehwe 1995
- Hocker, Reinhard / Liebe-Harkort, Klaus: Zur Kurdenfrage in der Türkei. GEW-Materialien. Frankfurt/M. 1996
- Hocker, Reinhard: Türkische Jugendliche im ideologischen Zugriff. Zur Einflußnahme extremistischer Gruppierungen auf jugendliche Migranten türkischer Herkunft. In: Heitmeyer u.a. 1996 b
- Höhfeld, Volker: Türkei. Schwellenland der Gegensätze. Gotha 1995
- Hoffmann, Lutz: Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat. Köln 1992
- Hoffmann, Lutz: Der Einfluß völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern. In: Heitmeyer/Dollase 1996
- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 17: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Münster 1987
- Hopf, Diether / Tenorth, Heinz-Elmar: Migration und kulturelle Vielfalt. Zur Einleitung in das Themenheft. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994
- Hostler, Charles Warren: Türken und Sowjets. Die historische Lage und die politische Bedeutung der Türken und der Turkvölker in der heutigen Welt. Frankfurt/M. - Berlin 1960
- Huismann, Wilfried: Deutsche Geschäfte mit dem Tod der Kurden. In: Nirumand 1991
- Huntington, Samuel P.: Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München - Wien 1996
- Ibrahim, Ferhad: Die kurdische Nationalbewegung im Irak. Eine Fallstudie zur Problematik ethnischer Konflikte in der Dritten Welt. Berlin 1983
- Ibrahim, Ferhad / Wedel, Heidi (Hr.): Probleme der Zivilgesellschaft im Vorderen Orient. Opladen 1995
- Initiative Appell von Hannover (Hg.): Ergebnisse und Perspektiven der I. Konferenz für Frieden in Kurdistan und Deutschland. Bonn 5.-7. Juli 1996
- Işik, Haydar: Der Agha aus Dersim. München 1994
- Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. 1997
- Jäschke, Gotthard: Die Türkei in den Jahren 1942-1951. Geschichtskalender mit Namens- und Sachregister. Wiesbaden 1955
- Janssen, H.: Sind „die Terroristen“ politisch motivierte Straftäter oder Terroristen? In: Kriminalistik 1/1984
- Janssen, Jens / Schubert, Michael: Staatssicherheit. Die Bekämpfung des politischen Feindes im Innern. Bielefeld 1990
- John, Barbara / Caemmerer, Hartmut: Zur interkulturellen Öffnung der Sozialen Dienste. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 3+4/1996
- John, Barbara: Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für mehrsprachige Schulbildung. In: Bildung und Erziehung 50/1997
- Kalpaka, Annita: Handlungsfähigkeit statt „Integration“. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungen griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung in der Stadt Hamburg. München 1986
- Kandolf, Franz: Kara Ben Nemsi auf den Spuren Layards. Ein Blick in die Werkstatt eines Schriftstellers (1922). In: Sudhoff/Vollmer 1991
- Kauz, Alexander: Krieg in Kurdistan. Offene Grenzen für Waffen - aber nicht für Flüchtlinge. Tübingen 1995

- Kaya, Şerafettin: Diyarbakir. Erfahrungen aus einem türkischen Kerker. Bremen 1984
- Kaya, Yaşar: Die deutsch-türkische Freundschaft und die kurdische Frage. In: Bürgel 1997
- Keetmann, Jan / Wolter, Udo: Befreiung in den Staat? Die soziale Programmatik der PKK. In: blätter des iz3w, Nr. 195, Februar 1994
- Kehl-Bodrogi, Krisztina: Das Alevitentum in der Türkei: Zur Genese und gegenwärtigen Lage einer Glaubensgemeinschaft. In: Andrews 1989
- Kellner-Heinkele, Barbara / Hauenschild, Ingeborg (Hg.): Türkei. Streifzüge im Osmanischen Reich nach Reiseberichten des 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1990
- Keskin, Hakkı: Die Türkei. Vom Osmanischen Reich zum Nationalstaat - Werdegang einer Unterentwicklung. Berlin 1979
- Keskin, Hakkı: Aussöhnen statt ausgrenzen. Auch für die Kurden gelten die Menschenrechte. In: Die Zeit, 23.07.1993
- Keskin, Hakkı: Streitgespräche zwischen dem SPD-Abgeordneten Hakkı Keskin und Mehmet Sahin, Vorsitzender von KOMKAR. In: taz, 18.4.1995
- Khalil, Fadel: Kurden heute. Wien - Zürich 1990
- Kiesel, Doron: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Dissertation Heidelberg 1996
- Kiy, Hüseyin: Zur sprachlichen Form des Leselehrgangs. In: Menk 1997
- Kizilhan, İlhan: Der Sturz nach oben. Kurden in Deutschland. Eine psychologische Studie. Frankfurt/M. 1995
- Kizilhan, İlhan: Die Yeziden. Eine anthropologische und sozialpsychologische Studie über die kurdische Gemeinschaft. Frankfurt/M. 1997
- Kizilhan, İlhan: Kinder im Krieg. Eine empirisch-psychologische Studie über die Auswirkung von Gewalt und Bedrohung gegen Kinder am Beispiel kurdischer Kinder in der Türkei. Konstanz 1999
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb: Eine Einführung. Frankfurt/M. 1992
- Kleinert, Claudia: Eine Minderheit in der Türkei: Die Yezidi. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1993
- Koch, Eckehard: „Was haltet Ihr von der orientalischen Frage?“ Zum zeitgeschichtlichen Hintergrund von Mays Orientzyklus. In: Sudhoff/Vollmer 1991
- Köhler, Gesa / Nogga-Weinell, Dorothea: Azade. Vom Überleben kurdischer Frauen. Bremen 1984
- Kohlberg, Lawrence / Turiel, Elliot: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, Gerhard (Hr.): Sozialerziehung und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Erziehung und Entwicklung. Weinheim 1987
- Koşan, Yasemin: Ursachen und Auswirkungen der Kurdenfrage in der Türkei und des PKK-Verbots in der BRD. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bremen 1997
- Kramer, Heinz: Die Türkei unter Erbakan: Kontinuität und islamischer Wandel. In: Außenpolitik IV, 1996
- Krecker, Lothar: Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg. Frankfurt/M. 1964
- Kremnitz, Georg: Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Wien 1994
- Kreß von Kressenstein, Friedrich: Mit den Türken zum Suezkanal. Berlin 1938
- Krüger-Potratz, Marianne: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenforschung. In: Unterrichtswissenschaften 17/1989
- Krüger-Potratz, Marianne: Erziehung in und für Europa, zweimal? In: Deutsch lernen 1/1993
- Krüger-Potratz, Marianne: „Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion der Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994
- Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg 1998
- Kultusministerkonferenz: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996
- Kummer, Werner: Sprache und kulturelle Identität. In: Dittrich/Radtke 1990
- Kurdistan-AG AStA-FU und Kurdologie AG der Uni Hamburg (Hg.): Kurdologie. Studien zu Sprache, Geschichte, Gesellschaft und Politik Kurdistans und der Kurdinnen und Kurden. Berlin 1994
- Kurdistan Informations-Zentrum (KIZ) (Hr.): Die kurdische Frage - Europa ist gefordert. Köln 1998

- Kurz, Robert: Der Letzte macht das Licht aus. Zur Krise von Demokratie und Marktwirtschaft. Berlin 1993
- Laciner, Ömer: Der Konflikt zwischen Sunniten und Aleviten in der Türkei. In: Blaschke/Bruinessen 1984
- de Lagarde, Paul: Deutsche Schriften. Göttingen 1891
- Lauterbach, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands. Türkei. Baden-Baden 1993
- Leggewie, Claus: Großer Sprung nach vorn und zurück. Überlegungen nach zwanzig Jahren algerischen Sozialismus. In: Freibeuter, Nr. 13. Berlin 1982
- Leggewie, Claus: multi-kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Berlin 1990
- Leggewie, Claus / Senocak, Zafer (Hg.): Deutsche Türken, Türk Almanlar. Reinbek 1993
- Leggewie, Claus: Die Aktualität ethnischer Konflikte. In: Migration und kultureller Wandel. Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1995
- Leggewie, Claus: How Turks became Kurds, not Germans. In: Dissent New York, Summer 1996
- Lepsius, Johannes: Deutschland und Armenien 1914-1918. Sammlung diplomatischer Aktenstücke. (Potsdam 1919). Bremen 1986
- Lescot, Roger / Wentzel, L.Ch.: Mam und Zin. Kurdisches Volksepos. Zürich 1980
- Leukefeld, Karin: "Solange noch ein Weg ist ...": Die Kurden zwischen Verfolgung und Widerstand. Göttingen 1996
- Liebe-Harkort, Klaus: Muttersprachlichenunterricht - ein Problem der Integration: Zum „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“. In: Deutsch lernen 4/1983
- Liebe-Harkort, Klaus: Muttersprachen und Regelunterricht. In: Deutsch lernen 2/1992
- Liebe-Harkort, Klaus: Die deutsche Rezeption der Kurdenfrage. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1994
- Liebe-Harkort, Klaus: Zweisprachigkeit, Prüfstein der multikulturellen Gesellschaft. In: Interkulturell H.2/3, 1998
- List, Friedrich: Das nationale System der politischen Ökonomie. Stuttgart 1883
- Mackert, Helmut: Integration oder „Konsultatsunterricht“. Dem muttersprachlichen Unterricht eine Basis geben. In: bildung & wissenschaft, Mai 1994
- Marx, Karl: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: MEW Bd. 1. Berlin (DDR) 1978
- Marx, Karl / Engels, Friedrich: Werke (MEW). Berlin (DDR)
- May, Karl: Durchs wilde Kurdistan. Radebeul 1950
- Mayer, Klaus: Mischehen und andere Liederlichkeiten. Zur Politik der Gesellschaft für bedrohte Völker. blätter des iz3w, Nr. 201, Oktober 1994
- medico international: Perspektiven internationaler Solidarität gegen die herrschenden Verhältnisse. Frankfurt/M 1999
- Memel, Rainer: Die wehrpolitische Bedeutung Griechenlands und der Türkei. In: Europäische Wehrkunde 5/1974
- Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch lernen 1/1983
- Menk, Antje-Katrin: Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Pirtûka berdestê mamoste - Lesen und schreiben ist schön - Lehrerhandbuch. Bremen 1997
- Mestre Vives, Laura: Wer, wie über wen? Eine Untersuchung des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten. Pfaffenweiler 1998
- Meyer-Bahlburg, Hilke: Afrikanische Sprachen in Forschung und Lehre: 75 Jahre Afrikanistik in Hamburg (1909-1984). Hamburg 1986
- Meyer-Ingwersen, Johannes: Was kann Kurdologie für die Praxis leisten? In: Kurdistan-AG AStA-FU u.a. 1994
- Meyer-Ingwersen, Johannes: Die kurdische Minderheit. In: Schmalz-Jacobsen u.a. 1995
- Mies, Judith: Delegationsreisen nach Kurdistan. Unveröffentlichte Magisterarbeit 1994/95
- Minorsky, Vladimir: Kurdistan. In: Enzyklopädie des Islam, Bd. 2, 1927
- Mönch, Ronald: Wertorientierungen und Politik der kurdischen Nationalbewegung in Kurdistan. Überlegungen zum Anteil der kurdischen Diaspora in Deutschland. In: Hinz-Karadeniz/Stoodt 1994
- Mönch, Ronald: Kritische Fragen an das deutsche Verständnis kurdischer Identität. In: Evangelische Akademie 1997
- Mönch-Bucak, Yayla (Hg.): Kurden. Alltag und Widerstand. Bremen 1992

- Mönch-Bucak, Yayla: Geschlechtsspezifische Auswirkungen der türkischen Kolonialpolitik. In: Kurdistan-AG AStA-FU u.a. 1994
- von Moltke, Helmuth: Unter dem Halbmond. Erlebnisse in der alten Türkei 1835-1839. Hrsg. v. Helmut Arndt. Stuttgart 1984
- Moradi, Golmorad: Ein Jahr autonome Regierung in Kurdistan. Die Mahabad-Republik 1946-1947. Bremen 1992
- Müller, Leo A.: Gladio - das Erbe des kalten Krieges. Der NATO-Geheimbund und sein deutscher Vorläufer. Hamburg 1991
- Müller, Yvonne / to Roxel, Angela: Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen. In: Menk 1997
- Münz, Rainer: Woher - wohin? - Massenmigration im Europa des 20. Jahrhunderts. In: Pries 1997
- Mullard, C.: Anti-Racist Education: The Three „O's“. National Association for Multiracial Education. Cardiff 1984
- Nadolny, Rudolf: Mein Beitrag. Wiesbaden 1955
- Nebez, Jemal: Kurdische Märchen und Volkserzählungen. Publikation der National-Union Kurdischer Studenten in Europa (NUKSE) 1972
- Nestmann, Liesa: Die ethnische Differenzierung der Bevölkerung der Osttürkei. Auswertung der „Köy Envanter Etüdleri“ des Ministeriums für Dorfangelegenheiten. In: Andrews 1989
- Nestvogel, Renate: Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit. Hamburg 1985
- Nestvogel, Renate: Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan. Zur Kontinuität des herrschaftlich-elitären Umgangs mit anderen Völkern. In: diess. / Tetzlaff, Rainer (Hg.): Afrika und der deutsche Kolonialismus. Zivilisierung zwischen Schnapshandel und Bibelstunde. Hamburg 1987 a
- Nestvogel, Renate: Interkulturelles Lernen ist mehr als „Ausländerpädagogik“. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 2/1987 b
- Nestvogel, Renate: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft, 1988
- Nestvogel, Renate (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“. Frankfurt/M. 1991
- Nestvogel, Renate: Konfliktregelungen in der Flüchtlingsarbeit: Übungen zum interkulturellen Lernen. Frankfurt/M. 1996
- Neumann, Rosemarie / Yetimoğlu, Meral: Türkisch am Krankenbett. Berlin 1986
- Neumann, Ursula: Bildung zur Mehrsprachigkeit als Anspruch interkultureller Bildung. In: Protokoll des 3. Bildungspolitischen Fachgesprächs der Heinrich-Böll-Stiftung. In: GEW Dokumente 48/1998
- Neumark, Fritz: Zuflucht am Bosphorus. Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933-1953, Frankfurt/M. 1980
- Niedrig, Heike: Sprache - Macht - Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. Münster - New York - München - Berlin 2000
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 1995
- Niekrawitz, Clemens: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Pädagogik für Alle. Frankfurt/M. 1990
- Niermann, Johannes: Methoden des Lehrens und Lernens an türkischen Schulen. Köln 1990
- Nirumand, Bahman (Hg.): Die kurdische Tragödie. Reinbek 1991
- Oberndörfer, Dieter: Integration oder Abschottung? - Auf dem Weg zur postnationalen Republik. In: Zeitschrift für Ausländerrecht ZAR 1/1998
- Obrist van Eeuwijk, Birgit: „Ich möchte mit meiner eigenen Hilfe auskommen, aber es geht nicht.“ Eine medizinethnologische Studie über Krankheitserfahrungen türkischer und kurdischer Menschen in der Region Zürich. Zürich 1992
- Ömer, Seven (Hg.): Türkei - zwischen Militärherrschaft und Demokratie. Hamburg 1984
- Önder, Zehra: Die türkische Außenpolitik im Zweiten Weltkrieg. München 1977
- Özcan, Ertekin: Türkische Immigrantorganisationen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-West 1989
- Özdemir, Cem: Die Türkei in Deutschland. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 5/1995
- Özkan, Halis: Völker und Kulturen in Ostanatolien. Beiträge zur Geschichte und Ethnographie des Dorfes Muhundu in Ostanatolien, Regierungsbezirk Tunceli (ehemals Dersim). Wuppertal 1992

- Özkan, Mehmet: Türkischer Rassismus im Nationalstaat Türkei am Beispiel der Kurden. In: Kurdistan heute, Oktober/November 1995
- Özkara, Sami (Hg.): Türkische Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1990
- Olson, Robert: The emergence of Kurdish nationalism and the Sheikh Said Rebellion, 1880-1925. Austin, Texas 1989
- O'Shea, Maria: Myths, Maps and Reality: Geography and Perceptions of Kurdistan. Unveröffentlichte Dissertation 1998
- Paech, Norman: Die Befreiungsbewegungen und der bewaffnete Kampf. Das kurdische Volk, die PKK und das Selbstbestimmungsrecht. In: Frankfurter Rundschau, 14.11.1995
- Pattanayak, Debi Prasanna: Monolinguale Kurzsichtigkeit und die Blütenblätter des indischen Lotus. In: Deutsch lernen 1/1992
- Phillipson, Robert / Skutnabb-Kangas, Tove: Sprachliche Menschenrechte und die kurdische Sprache, Dokumentation zur Internationalen Konferenz Menschenrechte in Kurdistan. Hrsg. v. d. Initiative „Menschenrechte in Kurdistan“. Bremen 1989
- Phillipson, Robert: Linguizismus: Strukturen und Ideologien im Sprach-Imperialismus. In Deutsch lernen 1/1992
- Plake, Andreas: Wissenschaft als kriminelle Handlung. Die Türkische Staatsideologie und Ismail Beşikçis Konflikt mit der Gesinnungsjustiz. Forum Wissenschaft 2/97
- Plehwe, Dieter (Hg.): Volk ohne Menschenrechte? Lage und Perspektiven der Kurdinnen und Kurden in Kurdistan, der Türkei und Deutschland. Marburg 1995
- Polat, Hasan: Eine kritische Untersuchung der Schulbücher für Schüler aus der Türkei. Hrsg. von KOMKAR,. August 1986
- Pomiankowski, Josef: Der Zusammenbruch des Ottomanischen Reiches. Graz 1969
- Pries, Ludger: Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hg.): Transnationale Migration. Baden-Baden 1997
- Puskeppeleit, Jürgen / Tränhardt, Dietrich: Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Freiburg 1990
- Quandt, Siegfried: Die Darstellung der Türkei, der Türken und Kurden in deutschen Massenmedien. Gießen 1995
- Radtke, Frank-Olaf: Pädagogische Grenzüberschreitungen. Probleme interkultureller Erziehung. In: Ausländerkinder 30/1987
- Radtke, Frank-Olaf: Zehn Thesen über Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft, 1988
- Radtke, Frank-Olaf: Migration und Ethnizität. In: Flick, Uwe u.a.: Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991
- Radtke, Frank-Olaf: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1995
- Radtke, Frank-Olaf: Multikulturalismus - Regression in die Moderne? In: Fischer, Martina: Fluchtpunkt Europa. Migration und Multikultur. Frankfurt/M. 1998
- Reagan, Ronald: The New Network of Terrorist States. Hrsg.: Unites States, Department of State, Bureau of Public Affaires. In: Current Policy, Nr. 721/1985
- Reckzeh, Wolf-Hartmut: Die Türkei zwischen NATO-Verpflichtung und Wirtschaftshilfe. In: Europäische Wehrkunde 1/1982
- Rehbein, Jochen (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985
- Reich, Hans H.: Grundsatzüberlegungen zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch lernen 1/1992
- Reich, Hans H.: Interkulturelle Pädagogik - ein Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994
- Reich, Hans H. / Gogolin, Ingrid: Migrantenkinder in den Schulen Europas. Münster - New York 1996
- Richter, Karl-Heinz: Die Luftwaffe in der Türkei - Erste Erfahrungen aus der logistischen Unterstützung. In: Wehrtechnik 5/1991
- Rill, Bernd: Kemal Atatürk. Hamburg 1985
- Rimmele, Eva: Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914. Frankfurt/M. 1996
- Rohrbach, Paul: Weltpolitisches Wanderbuch 1897-1915. Königstein im Taunus - Leipzig 1916
- Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin 1995

- Roth, Jürgen: Geographie der Unterdrückten. Hamburg 1978
- Roth, Jürgen / Taylan, Kamil: Die Türkei. Republik unter Wölfen. Bornheim-Mertin 1981
- Roxin, Claus: Bemerkungen zu Karl Mays Orientroman. In: Sudhoff/Vollmer 1991
- Rühl, Lothar: Die Sicherheit Westeuropas und die geopolitische Verbindung zum Mittleren Osten. In: Europäische Wehrkunde 2/1981
- Rühl, Lothar: Die Türkei zwischen Europa und dem Orient. In: Europa-Archiv. Zeitschrift für internationale Politik 11/1992
- Rumpf, Christian: Die Kurdenfrage in der Türkei. Bemerkungen zu neueren Entwicklungen mit einem Exkurs zur Kurdenfrage im internationalen Recht. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1992 a
- Rumpf, Christian: Das Rechtsstaatsprinzip in der türkischen Rechtsordnung. Bonn - Berlin 1992 b
- Rumpf, Christian: Minderheiten in der Türkei und die Frage nach ihrem rechtlichen Schutz. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1993
- Rux, Michael: Der Religionsunterricht ist kein „christliches“ Privileg. In: bildung & wissenschaft, Februar 1995
- Sänger, Jürgen: Eine, zwei, drei ... viele Sprachen. Pluri-, Inter-, und Hyperlinguales aus Afrika und anderswo. In: Interkulturell Heft 2/3, 1998
- Samim, Ahmet: Die Tragödie der türkischen Linken. In: Ömer, Seven (Hg.): Türkei - Zwischen Militärrherrschaft und Demokratie. Hamburg 1984.
- Sartre, Jean-Paul: Vorwort. In: Fanon 1981
- Savelsberg, Eva / Hajo, Siamed / Borck, Carsten: Between Imagination & Denial. KurdInnen als Subjekte und Objekte politischer und sozialer Prozesse. Broschüre zum Kurdologiekongress veranstaltet vom Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften II und der Kurdistan-AG AStA der Freien Universität Berlin. Mai 1998
- Sayan, Gıyas / Lötzer, Rüdiger (Hr.): Kurden in Berlin. Berlin 1998
- Saydam, Abubekir: Anerkennung der kurdischen Identität in Deutschland - anhand der Einführung des muttersprachlichen Unterrichtes in kurdischer Sprache an deutschen Schulen. In: Evangelische Akademie 1997
- Schiffauer, Werner: Degradierungsrituale. In: taz 3.3.99
- Schlumberger, Hella: Der brennende Dornbusch. Im verbotenen Land der Kurden. Frankfurt/M. 1991
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia / Hansen, Georg (Hg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. München 1995
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia / Hansen, Georg (Hg.): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. München 1997
- Schmid, Thomas: Die multikulturelle Gesellschaft als Chance und Zumutung. Kleines Plädoyer wider die Xenophilie. In: Fischer, Martina (Hr.): Fluchtpunkt Europa. Migration und Multikultur. Frankfurt/M. 1998
- Schmidt, Susanne: Kurdisch-Sein und nicht-Sein. Einblicke in Selbstbilder von Jugendlichen kurdischer Herkunft. Bonn 1998
- Schmidt, Susanne: Kurdisch-Sein, mit deutschem Pass! Formale Integration, kulturelle Identität und lebensweltliche Bezüge von Jugendlichen kurdischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. Eine quantitative Studie. Bonn 2000
- Schmitt, Eberhard (Hg.) Türkei. Politik - Ökonomie - Kultur. Rieden 1988
- Schöffthaler, Traugott: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 139/1983
- Schöneberg, U.: Bestimmungsgründe der Integration und Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. In: Hoffmann-Nowotny, H.J. u.a.: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Frankfurt/M. 1981
- Schönhuber, Franz: Die Türken. Geschichte und Gegenwart. München 1989
- Schulz, Uwe: Der Kampf um die Schulen. Staat und Schule in Südafrika. Frankfurt/M. 1996
- Schweitzer, Helmuth: Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Münster - Hamburg 1994
- Seidel-Pielen, Eberhard: Unsere Türken. Annäherung an ein gespaltenes Verhältnis. Berlin 1995
- Şen, Faruk: Türkei. Land und Leute. München 1991

- Şen, Faruk: Zur aktuellen Lage der Kurden in der Türkei. Zentrum für Türkeistudien aktuell, Nr. 7, 1992
- Şen, Faruk: Buchbesprechung. Franz, Schönhuber: Die Türken - Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1993
- Şen, Faruk / Goldberg, Andreas: Türken in Deutschland. München 1994
- Şen, Faruk: Die Folgen zunehmender Heterogenität der Minderheiten und der Generationsaufspaltung. In: Heitmeyer/Dollase 1996
- Şen, Faruk: Die gegenwärtige politische Lage in der Türkei unter der neuen Regierung. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament, 7. 3. 1997
- Şen, Faruk: Ansätze zur Konfliktlösung. In: Wie erreicht man einen Dialog zwischen Türken und Kurden? epd-Dokumentation 52/1998
- Şenol, Şengül: Kurden in Deutschland. Fremde unter Fremden. Frankfurt/M. 1992
- Shakeley, Ferhad: Kurdish Nationalism in Mam u Zin of Ahmad-i Khani. Kurdish Institute of Brussels 1992
- Siegele, Anna: Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen. Probleme, Unterrichtsansätze, Perspektiven. Frankfurt/M. 1990
- Skubsch, Sabine: Die kurdische Frage und die deutsch-türkischen Beziehungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Karlsruhe 1994
- Skubsch, Sabine / Bürgel, Rudolf: Quellentexte zu den deutsch-türkischen Beziehungen von 1837 bis 1996. In: Bürgel 1997
- Skubsch, Sabine: Perspektiven für die Kurden in der Türkei. In: Geographie und Schule, August 1997
- Skubsch, Sabine: Kurdische Kinder und Lehrerinnen - Leben, Lehren und Lernen unter Kriegsbedingungen. Hrsg. v. GEW Landesverband Bayern. München 1998 a
- Skubsch, Sabine: Das Bildungswesen der Türkei aus kurdischer Perspektive. In: Interkulturell 4/1998 b
- Skubsch, Sabine: Die kurdische Frage ist kein „Konfliktimport“. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/1999 a
- Skubsch, Sabine: Der türkisch-kurdische Konflikt - Ursachen und Lösungsansätze. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zur b&w der GEW Baden-Württemberg 9/1999 b
- Skubsch, Sabine: Solidarität an den Betroffenen vorbei? Zur Rezeption der PKK in der bundesdeutschen Linken. In: blätter des iz3w, Nr. 242, Januar 2000
- Skutnabb-Kangas, Tove: Wer entscheidet, ob meine Sprache wichtig für mich ist? Minderheitenforschung zwischen Sozialtechnologie und Selbstbestimmung. In: Dittrich/Radtke 1990
- Skutnabb-Kangas, Tove: Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: Deutsch lernen 1/1992
- Smutek-Riemer, Andrea: Die Kurden. Eine nicht ausreichend integrierte Minderheit als regionales Krisenpotential? Frankfurt/M. 1996
- Solina, Carla: Der Weg in die Berge. Eine Frau bei der kurdischen Befreiungsbewegung. Hamburg 1997
- Spuler-Stegemann, Ursula: Türkei. In: Ende/Steinbach 1996
- StadtschülerInnenrat Frankfurt/M.: Dokumentation. Keine Abschiebung von Schülerinnen und Schülern. (1998)
- Stalin, Josef: Marxismus und die nationale Frage. (1913) Berlin 1976
- Steinbach, Udo: Außenpolitik am Wendepunkt? Ankara sucht seinen Standort im internationalen System. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament, 7. 3. 1997
- Steinig, Wolfgang: Von Babylon zum Internet - Sprachliche Bildung zwischen Oralität und Literalität. In: Kuhs/Steinig 1998
- Sudhoff, Dieter / Vollmer, Hartmut (Hg.): Karl May. Orientzyklus. Paderborn 1991
- Teunissen, Frans: Herkunftssprache und Herkunftskultur an Sekundarschulen: Erfahrungen in Flandern. Münster 1996
- Thorwald, Jürgen: Wen sie verderben wollen. Bericht des großen Verrats. Stuttgart 1952
- Thürmann, Eike: Mutterspachlicher Unterricht für ausländische Kinder - die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur 1992
- Tibi, Bassam: Islamische Bildungsvorstellungen und Islam-Unterricht an deutschen Schulen. In: Bildung und Erziehung 4/1995

- Tilmatine, Mohamed: Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für marokkanische Schüler und Schülerinnen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsch lernen 3/1992
- Tilmatine, Mohamed: Arabisch und Berberisch: die marokkanischen Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld zwischen Staats- und Muttersprache. In: Deutsch lernen 2/1994
- Tobiassen, Bernd: Kurdische Flüchtlinge im Dickicht des deutschen Asylrechts. Hinweise zur Beratung von KurdInnen aus der Türkei. Karlsruhe 1997
- Toeppen, Max: Geschichte Masurens. Ein Beitrag zur preußischen Landes- und Kulturgeschichte. Danzig 1870
- Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim - München 1999
- Troyna, B.: Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. In: Oxford Review of Education. Vol. 13, No. 3, 1987
- Trummer, Peter / Fleischer, Sabine / Pühs, Wolfgang (Hr.): Die Lage im östlichen Mittelmeerraum als Aspekt deutscher Sicherheitspolitik. Baden-Baden 1997
- Tschawisch, Mahmood Hama: Die kurdische Exilliteratur in Deutschland von den 70er Jahren bis heute. Marburg 1996
- Türkisch-Kurdische Freundschaftsinitiative: Die kurdische Frage. Schriftsteller und Künstler aus der Türkei nehmen Stellung. Oberhausen 1994
- Turkish Democracy Foundation: Fact Book on Turkey. Kurds and the PKK Terrorism. Ankara 1996
- Väth, Gerhard: Zur Diskussion um das Alevitentum. In: Zeitschrift für Türkeistudien 2/1993
- Vanly, Ismet Chérif: Kurdistan und die Kurden Band. 3. Göttingen 1988
- Vanly, Ismet Chérif: Zwischen Europa und Asien - Die kurdische Frage. In: Initiative Appell von Hannover 1996
- Verfassungsschutzbericht 1996. Hrsg. vom Bundesinnenministerium des Innern
- Verfassungsschutzbericht des Landes Nordrhein-Westfalen 1997. Hrsg. vom Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen
- Verfassungsschutzbericht Bayern 1997. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium des Innern
- Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg 1997. Hrsg. vom Innenministerium Baden-Württemberg
- Volmer, Ludger: Die Grünen und die Außenpolitik - ein schwieriges Verhältnis. Eine Ideen-, Programm- und Ereignisgeschichte grüner Außenpolitik. Westfälisches Dampfboot 1998
- Vorhoff, Karin: Zwischen Glaube, Nation und neuer Gemeinschaft: Alevitische Identität in der Türkei der Gegenwart. Berlin 1995
- Wallach, Jehuda: Anatomie einer Militärhilfe. Die preußisch-deutschen Militärmissionen in der Türkei 1835-1919. Schriften des Instituts für deutsche Geschichte, Universität Tel Aviv. Düsseldorf 1976
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen 1972
- Wedel, Heidi: Der türkische Weg zwischen Laizismus und Islam. Opladen 1991
- Wedel, Heidi: Die Kurdenfrage, der türkische Nationalismus und die Entdemokratisierung der türkischen Republik. In: Internationale Politik und Gesellschaft 3/1995
- Wedel, Heidi: Ansätze einer Zivilgesellschaft in der Türkischen Republik - Träger der Demokratisierung oder neue Eliteorganisation? In: Ibrahim/Wedel 1995
- Wedel, Heidi: Binnenmigration und ethnische Identität - Kurdinnen in türkischen Metropolen. In: Orient 37/1996
- Wedel, Heidi: Kurdinnen in türkischen Metropolen: Migration, Flucht und politische Partizipation. In: Borck u.a. 1997
- Weiher, Gerhard: Militär und Entwicklung in der Türkei 1945-1973. Opladen 1978
- Weiss, Harald: „Um zu überleben, müssen wir für uns selbst kämpfen“. In: Nirumand 1991
- Werle, Rainer / Kreile, Renate: Renaissance des Islam - das Beispiel Türkei. Hamburg 1987
- Widmann, Horst: İsmail Hakkı Tonguç - Ein „türkischer Pestalozzi“. In: Orientierungspunkte internationaler Erziehung. Hrsg. v. Stiftung Europa Kolleg. Hamburg 1973 a
- Widmann, Horst: Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933. Bern - Frankfurt/M. 1973 b
- Wiebus, Hans-Otto: Das Bild der Kurdinnen und Kurden in den deutschen Medien. In: YEK-KOM (Hr.): Bis zum letzten Kurden ... Kurdenverfolgung in Deutschland. Bochum 1996

- Wießner, Gunnar: Grundfragen aktueller politischer und militärischer Entwicklungen in den kurdischen Provinzen der Türkei. In: Orient 38/1997
- Wimmer, Michaela, u.a.: Brennpunkt: Die Kurden. München 1991
- Wirsing, Rolf: Gesundheits- und Krankheitsverhalten und seine kulturelle Einbettung in einer Kleinstadt im Südosten der Türkei. Köln - Weimer - Wien 1992
- Wolfensberger, Ruth: Wo die Himmelsrichtungen aufeinanderprallen. Ethnologische Aspekte neuerer kurdischer Literatur. Frankfurt/M. 1998
- Wolter, Udo: Kult um kurdische Kultur. Ethnisierung zwischen Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung. In: blätter des iz3w, Nr. 209, Oktober 1995
- Wolter, Udo: Das gute Volk im wilden Kurdistan. Mystifizierungen eines Befreiungskampfes. In: blätter des iz3w, Nr. 215, August/September 1996
- Wurzel, Petra: Probleme beim Dolmetschen der kurdischen Sprache am Beispiel Kurmanci. In: InfAuslR 6/1998
- Wygotski, Lev Semenovic: Denken und Sprechen. Ausgewählte Schriften Band 1. (Moskau 1934) Frankfurt/M. 1985
- Wygotski, Lev Semenovic: Denken und Sprechen. Ausgewählte Schriften Band 2. (Moskau 1934) Frankfurt/M. 1987
- Yalçın-Heckmann, Lale: Tribe and kinship among the Kurds. Frankfurt/M. - Bern - New York - Paris 1991
- Yalçın-Heckmann, Lale: Zur Kurdenproblematik. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament, 7. 3. 1997
- Yüce, M. Can: Gedanken über die nationale Befreiung und den Sozialismus, Reihe Ausgewählte Schriften. Internationale Schriften. Hamburg o.J.
- Zana, Mehdi: Hölle Nr. 5. Tagebuch aus einem türkischen Gefängnis. Göttingen 1997
- Zentrum für Türkeistudien (Hg.): Türkei Sozialkunde. Opladen 1991
- Zentrum für Türkeistudien (Hg.): Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland. Münster 1998
- von Zitzewitz, Horst: Die türkische Armee, ihre Rolle in der Innenpolitik und der atlantischen Allianz. In: Europäische Wehrkunde 1966
- Zülch, Tilman (Hg.): Völkermord an den Kurden. Eine Dokumentation der Gesellschaft für bedrohte Völker. Frankfurt/M. 1991

Abkürzungen für Zeitschriften:

BNN	Badische Neueste Nachrichten
b&w	bildung und wissenschaft, Zeitschrift der GEW Baden-Württemberg
E&W	Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der GEW
InfAuslR	Informationsdienst Ausländerrecht
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FR	Frankfurter Rundschau
ND	Neues Deutschland
SZ	Süddeutsche Zeitung
taz	die tageszeitung
ZAR	Zeitschrift für Ausländerrecht
ZfT	Zeitschrift für Türkeistudien